

# UNIVERSIDADE DE LISBOA



## **Relatório da Prática de Ensino Supervisionada**

*“Expansão e mudança nos séculos XV e XVI. Contributos da aprendizagem da História para a formação da cidadania”*

Nuno André Carreira Sanches

**Mestrado em Ensino de História e Geografia  
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino  
Secundário**

**2011**

# UNIVERSIDADE DE LISBOA



## Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

*“Expansão e mudança nos séculos XV e XVI. Contributos da aprendizagem da História para a formação da cidadania”*

Nuno André Carreira Sanches

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria Homem Leal de Faria

**Mestrado em Ensino de História e Geografia  
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino  
Secundário**

**2011**

## Resumo:

Apresenta-se uma proposta didáctica do *TEMA E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI – O expansionismo europeu*, ao mesmo tempo científica e formadora, realizada com alunos do 8.º ano de escolaridade do Ensino Básico, numa escola situada em Lisboa.

Uma leitura atenta do documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Específicas* permite-nos antever algumas linhas orientadoras, conduzindo o processo ensino-aprendizagem para além do horizonte de um conhecimento meramente centrado nos conteúdos científicos. De facto, em todas as áreas, o Currículo Nacional apresenta não só conhecimentos, mas também competências que o aluno deverá desenvolver ao longo de cada ciclo de estudos, bem como experiências de aprendizagem que lhe permitam a aquisição dessas valências. Para além da aprendizagem dos conhecimentos científicos ou do desenvolvimento das capacidades cognitivas, a ambição maior será fornecer ao aluno metodologias e instrumentos que lhe permitam usar os saberes adquiridos ao longo do seu crescimento, da sua formação e da sua inclusão na sociedade.

**Palavras-Chave:** História; Cidadania; Expansão Europeia; experiências educativas; competências.

## Abstract:

This paper presents a teaching approach done with 8<sup>th</sup> grade students at a school in Lisbon, Portugal on ***TOPIC E – Change and Expansion during the 15th and 16th Centuries – European Expansionism***.

A thorough reading of the National Curriculum for Primary and Elementary Portuguese Schools allows us to see that its purpose goes beyond teaching and learning the basic knowledgeable content. In fact, the National Curriculum, besides stating the learning aims for each learning cycle (primary, elementary and middle school), also mentions learning skills and experiences that also contribute towards reaching those same aims. Thus, in addition to developing cognitive and scientific

skills, an emphasis is placed on providing the student with the means and tools that will allow him or her to use the acquired knowledge throughout their personal growth, professional development and upon entering society.

**Keywords:** History; Citizenship; European Expansionism; educational experiences; skills



---

## ÍNDICE

---

|                   |           |
|-------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> | <b>10</b> |
|-------------------|-----------|

---

|  |           |
|--|-----------|
| <b>PARTE A – Enquadramento Teórico</b> | <b>12</b> |
|--|-----------|

---

|   |    |
|---|----|
| 1. Para uma definição de cidadão e cidadania  | 12 |
| 2. A promoção da cidadania no Currículo Nacional do Ensino Básico                     | 14 |
| 3. Contributos da aprendizagem da História para a formação da Cidadania               | 17 |
| 4. Objectivos, competências e estratégias de ensino-aprendizagem                      | 20 |
| 5. Em torno das metas de aprendizagem...  | 26 |
| 5.1 O “Projecto Metas de Aprendizagens”   | 26 |
| 5.2 As “Metas de Aprendizagem” para a disciplina de História no 3.º ciclo – o 8.º ano | 28 |
| 6. Experiências educativas e experiências de aprendizagem                             | 31 |

---

|   |           |
|---|-----------|
| <b>PARTE B – “Expansão e mudança nos séculos XV e XVI”. Uma experiência educativa</b> | <b>36</b> |
|---|-----------|

---

|                             |    |
|-----------------------------|----|
| 1. A Escola e os Alunos     | 36 |
| 1.1 A escola em estudo      | 36 |
| 1.2 Caracterização da turma | 39 |

|   |           |
|---|-----------|
| 2. A Unidade Didáctica – “O expansionismo europeu” no currículo da disciplina | 40        |
| 2.1 Orientações do Programa   | 40        |
| 2.2 Opções pedagógico didácticas – dois conceitos em destaque                 | 41        |
| 3. As aulas   | 44        |
| 3.1 A planificação na disciplina de História                                  | 44        |
| 3.2 A planificação da Unidade Didáctica                                       | 46        |
| 3.2.1 As estratégias  | 48        |
| 3.2.2 Linha Metodológica  | 49        |
| 3.2.3 A descrição das aulas   | 56        |
| <b>PARTE C – A Avaliação</b>  | <b>63</b> |
| 1. Nota prévia – considerações sobre o conceito de avaliação                  | 63        |
| 2. A avaliação das competências desenvolvidas pelos alunos                    | 66        |
| 3. Reflexão sobre os resultados obtidos                                       | 69        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | <b>71</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIA</b>   | <b>75</b> |
| Pedagogia e Didáctica   | 75        |

|  |           |
|--|-----------|
| Conteúdos Programáticos  | 76        |
| Para o Professor   | 76        |
| Para o Aluno   | 77        |
| Fontes   | 78        |
| <b>ANEXOS</b>  | <b>79</b> |
| <b>Anexo 1 – Parecer n.º2/2001 sobre Metas de Aprendizagem</b>                 | 80        |
| <b>Anexo 2 – Metas de Aprendizagem para a disciplina de História (8.º ano)</b> | 85        |
| <b>Anexo 3 – Planificação Anual (8.º Ano)</b>                                  | 92        |
| <b>Anexo 4 – Planificação a Médio Prazo (Tema E – Unidade Didáctica E1)</b>    | 94        |
| <b>Anexo 5 – Plano da Aula 1 e 2</b>   | 101       |
| <b>Anexo 6 – Plano da Aula 3</b>   | 106       |
| <b>Anexo 7 – Plano da Aula 4</b>   | 110       |
| <b>Anexo 8 – Plano da Aula 5</b>   | 114       |
| <b>Anexo 9 – Plano da Aula 6</b>   | 118       |
| <b>Anexo 10 – Materiais e Actividades:</b>                                     | 121       |
| 1. Esquema ( <b>Aula 1</b> )   |           |
| 2. Mapa Mundo (Mapa Mudo - Atlas do Aluno)                                     | .         |

|  |            |
|--|------------|
| 3. Guião de Trabalho E1.1  | .          |
| 4. Cronologia E1   | .          |
| 5. Glossário E1.1  | .          |
| 6. Guião de Trabalho E1.2 <b>(Aula 2)</b>                              | .          |
| 7. Guião de Trabalho E1.3  | .          |
| 8. Objectos e produtos africanos e indianos <b>(Aula 3)</b>            | .          |
| 9. Textos I (Apontamentos sobre Escravatura)                           | .          |
| 10. Faixas Áudio – África, Índia, China e Japão <b>(Aula 4)</b>        | .          |
| 11. Textos II – Encontro entre culturas                                | .          |
| 12. Apresentação Powerpoint <b>(Aula 5)</b>                            | .          |
| 13. Mapa Mundo (Mapa Político actual – Atlas do Aluno)                 | .          |
| 14. Guião E1.4   | .          |
| 15. Actividade “ <i>Mercadores Intercontinentais</i> ” <b>(Aula 6)</b> | .          |
| 16. Guião E1.5   | .          |
| <b>Anexo 11 – Grelha da Avaliação Formativa (8.º E)</b>                | <b>159</b> |
| <b>Anexo 12 – Atlas do Aluno</b>                                       | <b>161</b> |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Anexo 13 – Ficha de Avaliação Sumativa (8.º E)</b>                        | 167 |
| <b>Anexo 14 – Matriz de correcção da Ficha de Avaliação Sumativa (8.º E)</b> | 171 |
| <b>Anexo 15 – Grelha de correcção da Ficha de Avaliação Sumativa (8.º E)</b> | 175 |

---

---

## INTRODUÇÃO

---

Torna-se cada vez mais evidente a necessidade de se orientar o percurso escolar dos alunos em prol de uma *formação* eficaz para a sua integração na sociedade, muito para lá da tradicional concepção de *educação*. De facto, reflexo dessa preocupação é a emergência cada vez mais significativa de documentos e directrizes curriculares que pretendem a inclusão de estratégias de ensino-aprendizagem que integrem a valência formativa dos alunos ao longo de toda a frequência do primeiro, segundo e terceiro ciclos que compõem o ensino básico. Espera-se que, com estas orientações curriculares, os alunos venham não só a adquirir o saber, mas também a capacidade de o mobilizar e aplicar face a situações ou desafios com que se defrontem no futuro.

Sendo composto por áreas disciplinares tão numerosas quanto diversificadas, num itinerário escolar de nove anos de aprendizagens, ao longo do ensino básico revela-se claramente nuclear a importância que a figura do professor assume no sentido de proporcionar experiências de aprendizagem adequadas e eficazes que promovam a aquisição de tais competências, bem como de valores e atitudes que primem pela correcta integração dos alunos na sociedade que, futuramente, os aguarda. Experiências de aprendizagens essas que devem ser pensadas e estruturadas à luz das suas necessidades e expectativas enquanto alunos. Assim, torna-se um caminho sinuoso este que o professor tem que percorrer. Um caminho feito de opções, indecisões, avanços, recuos e alguns obstáculos...

O presente Relatório incide sobre uma experiência educativa levada a efeito numa instituição escolar dos arredores de Lisboa. Através da leccionação de uma sequência de seis aulas de História numa turma de vinte e quatro alunos que frequenta o 8.º ano do 3.º ciclo do Ensino Básico, pretendeu-se colocar em prática, cimentado pela teoria, um conjunto de estratégias e experiências de aprendizagem que visavam o enriquecimento dos conhecimentos dos alunos no âmbito da disciplina ao mesmo tempo que se fomentava, com base nestes, a criação e desenvolvimento de atitudes e valores próprios de uma sociedade que se pretende democrática. Assim, utilizando como veículo para este fim a Unidade Didáctica E1: *Expansionismo europeu* do Tema E – *Expansão e mudança nos séculos XV e XVI*, preconizado pelo Programa da disciplina para o 8.º ano, procurou-se demonstrar como a disciplina de História

pode, através dos seus conteúdos programáticos, desempenhar um fortíssimo contributo na promoção do sentido de cidadania nos alunos.

Por conseguinte, optou-se por se organizar o presente Relatório em três grandes partes. Na primeira reflecte-se sobre a definição e evolução do termo cidadania ao longo do tempo e a sua inclusão no Currículo Nacional, enquanto materialização explícita das necessidades emergentes da sociedade actual. Seguidamente, argumenta-se sobre a responsabilidade que a disciplina de História assume no contributo da formação do sentido de cidadania nos alunos, alicerçada nos vários documentos curriculares orientadores. Através da leitura cruzada destes documentos, e identificando os objectivos, competências e metas de aprendizagem que ambicionam, fundamenta-se o peso que a disciplina pode alcançar num empreendimento desta natureza. A finalizar a primeira parte encontra-se uma reflexão sobre a importância da concretização de experiências de aprendizagem com os alunos no decurso dos processos de ensino-aprendizagem, enquanto promotoras efectivas da verdadeira aquisição e mobilização do saber, mais que a mera e tradicional transmissão de conteúdos.

Inicia-se a segunda parte deste Relatório, consignada à efectivação da experiência educativa, apresentando-se, em primeiro lugar, o estabelecimento de ensino onde esta teve lugar e a caracterização da turma sobre a qual incidiu. Realiza-se, posteriormente, o enquadramento da Unidade Didáctica ministrada no currículo da disciplina, debruçando-se sobre as orientações programáticas previstas para a sua implementação, bem como os procedimentos didácticos e pedagógicos que se efectuaram ao longo da preparação, estruturação e concepção da experiência educativa. Por fim, procede-se à descrição das seis aulas ministradas que constituíram a experiência educativa.

Para a terceira parte deste Relatório ficaram reservadas as considerações sobre a avaliação das competências desenvolvidas pelos alunos e os resultados obtidos decorrentes da experiência educativa.

---

## PARTE A – Enquadramento Teórico

---

### 1. Para uma definição de cidadão e cidadania

Um breve olhar sobre a contextualização histórica do termo *cidadania*, desde as suas origens aos nossos dias, permite-nos aferir e consciencializar uma evolução que foi pautada sobretudo pelos factores tempo, espaço e, obviamente, sociedade.

De facto, a primeira vez que este termo surge na História, em perfeita associação com o conceito *cidadão*, remete-nos para a História Clássica, na Grécia Antiga, mais especificamente no seio da sociedade ateniense do século V a. C.. Terá sido, então, na cidade de Atenas, na Península Balcânica, que primeiramente se concebeu a importância de se ser um cidadão pleno de direitos mas também de deveres para com a sociedade – a *cidadania*.

O conceito de *cidadania*, em Atenas do século V, era entendido como a participação na comunidade política e o que diferenciava o *cidadão* de outros indivíduos era a sua participação em processos de julgamento e decisões públicas. O bom cidadão tinha, efectivamente, a capacidade de regular, produzir e construir normas sendo, no entanto, regulado e fiscalizado. Da boa prática da *cidadania* dependia, assim, o desenvolvimento e promoção pessoal dos indivíduos.

Na Roma do séc. III d. C. chega-nos outra concepção de *cidadania*. Tal como a maior parte da sua cultura, Roma herdava, da mesma forma, parte dos moldes e estruturas sociais provenientes da Grécia. Se no seu início o estatuto de *cidadão* romano se cingia aos membros participativos na actividade política romana, na qualidade de *cidadãos* da cidade de Roma, comportando uma série de privilégios onde se incluíam os acessos aos cargos públicos e magistraturas e a possibilidade de participar em assembleias políticas da cidade de Roma, o crescimento físico do território romano, ditado pelo seu percurso histórico imperialista, levou a que as suas fronteiras atingissem os três milhões de Km<sup>2</sup>, compreendendo territórios que iam desde o Norte de África ao Médio Oriente e da Europa Meridional à Europa de Leste... Perante a imensidão de povos que envolvia e ciente das disparidades organizativas e culturais daí resultantes, o Imperador Caracala proclamou, em 212 d. C. a “Constitutio Antoniniana” que atribuía a *cidadania* a *todos* os povos que habitavam dentro dos limites do seu Império.

Com o exemplo romano, vemos a evolução deste conceito. A *cidadania* desligara-se da ética da participação, tornando-se num conceito legalista. Para a



maioria dos cidadãos romanos, após a “Constitutio Antoniniana”, a *cidadania* estava reduzida à guarda e segurança judicial, bem como a um instrumento de controlo social, mais do que a qualquer estatuto que denotasse a acção política ou expressão de interesses comuns.

Após a queda do Império Romano e com o decorrer do período histórico denominado de Idade Média, observamos que a importância da *cidadania* é ainda mais esbatida. Em parte proveniente das teologias Santo Agostinianas, o conceito e exercício da *cidadania* foi substituído pela busca incessante da salvação pessoal. Perante o hiato político verificado a partir do século V d. C. na Europa, fruto das numerosas vagas de invasões dos povos bárbaros provenientes do Norte, a Igreja assumiu-se como a única instituição coesa na qual as populações procuraram alguma protecção e conduta. A Igreja veio, assim, substituir a comunidade política como foco para a lealdade e código moral.

Para os períodos Moderno e Contemporâneo, Thomas Marshall, um reconhecido Professor de Sociologia da Universidade de Londres durante os anos 50 do século XX, estabeleceu na sua obra *Citizenship and Social class* (1950) um esquema classificatório onde identifica três partes ou elementos distintos que compõem a *cidadania*<sup>1</sup> e que tem servido como referência a muitos dos autores que se debruçam sobre a evolução deste conceito<sup>2</sup>. São eles a:

- *Cidadania Cívil* – conjunto de direitos fundamentais inerentes à liberdade individual, liberdade de expressão, de pensamento e fé, e direito à propriedade e à justiça, tendo estes sido desenvolvidos ao longo do século XVII.
- *Cidadania política* – englobando o direito a participar no exercício do poder político como membros de um corpo investido de poder político, concebido ao longo dos séculos XVIII e XIX com a evolução da democracia parlamentar moderna;
- *Cidadania social* – especialmente durante o século XX, contempla o acesso individual independente aos bens sociais básicos providenciados pela

---

<sup>1</sup> No texto original, «[...] I propose to divide citizenship into three parts. [...] I shall call these three parts, or elements, civil, political and social [...]» Cit. in. Marshall, T. H. (1950) – *Citizenship and Social Class*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 148.

<sup>2</sup> Desta obra, o capítulo referente à evolução e classificação do conceito de cidadania, “The development of Citizenship to the end of the nineteenth century”, voltou a ser publicado enquanto artigo integrante do *Inequality and Society: Social Science Perspectives on Social Stratification* (2009), editado por Jeff Manza e Michael Sauder, Nova Iorque.

comunidade no seu todo e a todos os seus membros como, por exemplo, o acesso a cuidados médicos, educação e habitação.

Actualmente, encontramos várias definições para este conceito. Para alguns autores, a *cidadania* consiste na pertença juridicamente reconhecida a uma comunidade política à qual se deve lealdade em troca de obtenção de segurança e direitos políticos, onde cada cidadão está dotado de direitos, liberdades e garantias tendo, porém, deveres estipulados e responsabilidades (Henriques, M., 2000). Esta definição encontra-se ligada à nacionalidade e confere aos cidadãos direitos e deveres na participação política. Outros autores, contudo, apresentam definições que embora concordantes com a anterior, se alargam consideravelmente. Para estes, o conceito de *cidadania* passa para lá do vínculo jurídico e abraça outros espaços, outros direitos e outras participações como a intervenção social e cultural na comunidade. Trata-se, assim, de ir para lá das fronteiras do Estado, enquanto nação, e chegar ao conceito de comunidade, abarcando os contextos local, nacional, regional e internacional em que os indivíduos vivem. Aqui, o conceito de *cidadão* deverá incluir também uma série de acções desenvolvidas pelo indivíduo com impacto na vida da comunidade requerendo um espaço público no qual os indivíduos podem agir em conjunto (Karen O'Shea, 2004). E falamos de um conjunto de nível global pois, cada vez mais e porque as distâncias são cada vez menores, somos cidadãos do mundo.

Assim sendo, como educar os nossos alunos com vista a que sejam cidadãos conscientes e activos nos seus respectivos contextos e a diferentes escalas?

## **2. A promoção da cidadania no Currículo Nacional do Ensino Básico**

«Não é tanto que queiramos reformar o aluno. O que a sociedade portuguesa pressente desde há muito, aquilo que de todos os lados se sugere, quando não se exige, é a reforma do sistema, para que um novo tipo de português possa emergir. O sistema educativo necessita de se reformar para poder facilitar a emergência de jovens desenvolvidos pessoal e socialmente. Com efeito, suspeitamos, desde há muito, que os jovens portugueses que estão a sair do sistema educativo, aqueles que nos encham de esperança são mais os sobreviventes do que os produtos do sistema; desenvolveram-se apesar do sistema. [...] O novo jovem português [...] é um jovem autónomo cognitivamente e afectivamente [...]; e é um jovem respeitador da autonomia do outro; e, portanto, preparado para o amor, o diálogo e a cooperação.» (Cunha, P., 1996, p. 54).

Segundo as indicações do Currículo Nacional, a educação para a Cidadania deverá ser realizada em todas as disciplinas e em todos os níveis de educação adquirindo, desta forma, um carácter transversal. Através da coordenação de um responsável pelos projectos a desenvolver em cada escola deve ser realizada a planificação, articulação e avaliação dos mesmos. Isto porque se concretiza ao longo de todo o percurso educativo, uma vez que se trata de um processo de aperfeiçoamento de competências cognitivas, sociais e afectivas desenvolvidas “em situação” e em ligação com um conjunto de valores que caracterizam as sociedades democráticas.

«As competências transversais na área da Educação para a Cidadania representam o trabalho formativo dos Educadores em torno da *construção da identidade* (valorizar a(s) cultura(s) e compreender as outras...), *do desenvolvimento de relações interpessoais* (escutar os outros; estabelecer relações de empatia, tolerância e solidariedade...), *do estabelecimento de regras para a vida numa sociedade democrática* (criar e cumprir regras, conhecer e apreciar os valores fundadores da sociedade democrática...), *da comunicação e da expressão* (expressar a sua identidade pessoal, comunicar ideias e sentimentos...), *da tomada de decisões* (propor alternativas quando não se está de acordo, arbitrar e resolver conflitos de forma democrática...), *da formação de um pensamento crítico e reflexivo* (intervir de forma coerente e informada no debate público, reflectir sobre a sua experiência/acção e as dos outros...), *da resolução de problemas* (identificar problemas e resolvê-los ou contribuir para a sua resolução...), *da consecução de projectos* (construir projectos e contribuir para eles...)» (Ministério da Educação, 2002, pp.56-57).

Actividades como a realização de colóquios, concertos, visionamento de filmes, teatros, etc. assumem, quase sempre, uma forte componente de educação para a cidadania tendo como objectivo, por exemplo, a sensibilização e o apoio à integração de alunos filhos de imigrantes, a educação para a saúde, incluindo a área da sexualidade, cujo objectivo é fomentar a aquisição de competências pelas crianças e pelos jovens que lhes permitam construir um projecto de vida com escolhas individuais, conscientes e responsáveis, a educação para a cultura, para o ambiente, para a arte, entre outras.

No que diz respeito à gestão escolar, não só os docentes e pessoal não docente, mas também os pais, a própria comunidade local e, em algumas escolas, alguns alunos, devem participar, segundo o Currículo Nacional, nos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino determinando o seu Projecto Educativo de Escola e o respectivo Regulamento Interno.

Com a reestruturação curricular de 2001 (Decreto-Lei 6/2001), teve início um processo que visou o aumento da relevância da educação para a cidadania como área transversal, passando o currículo a incluir três áreas curriculares não disciplinares que, fruto da sua natureza integradora são particularmente adequadas ao desenvolvimento da educação para a cidadania. São elas o Estudo Acompanhado, a Área de Projecto e a Formação Cívica.

«Começam a surgir, nos últimos anos, em vários países da União Europeia, programas orientados para a promoção da paz e da tolerância. Na generalidade, esses programas procuram que os alunos aprendam a reflectir, no contexto de sala de aula, sobre as realidades culturais, sociais e económicas, colocando uma ênfase especial no que acontece na comunidade educativa. A metodologia empregue visa: a) aumentar a auto-estima, a segurança e a autoconfiança dos alunos face à diversidade cultural na sala de aula e na escola; b) promover e potenciar atitudes, aptidões e condutas que favoreçam a autonomia, a participação e a aceitação da diversidade cultural. O método predominante é o diálogo em torno de dilemas éticos reais e incidentes escolares que se prestam à reflexão ética.» (Ramires, P., 2002, p. 112).

Enquanto componentes de um programa de educação para a cidadania encontramos orientações que propõem a elaboração de um plano que contemple a integração dos seguintes *Conteúdos*: Direitos humanos – conhecer e discutir a Convenção Europeia dos Direitos do Homem e a Convenção dos Direitos da Criança; simultaneamente, que trabalhe e promova as seguintes *Competências* no âmbito do exercício da cidadania: Ao nível das *Competências Intelectuais* – dirigir uma reunião, fazer uma acta, elaborar uma petição, redigir um manifesto; nas *Competências de Discurso* – saber falar em público, aceitar as diferenças, distinguir factos de opiniões, distinguir informação de propaganda; sobre as *Instituições Políticas* – conhecer a Constituição da República Portuguesa, o Tratado de Amesterdão, o Parlamento Europeu, a Comissão Europeia e o Tribunal Europeu dos Direitos do Homem (Marques, R., 2008, p.122).

«Temos que ensinar muitas coisas e muito às nossas crianças. Temos que as preparar para uma vida de rigor, de qualidade e de extrema complexidade.» (Cunha, P., 1996, p. 68).

### 3. Contributos da aprendizagem da História para a formação da Cidadania

*«A História deve servir uma finalidade social porque as escolas, assim como as matérias estudadas, esperam contribuir para a formação de uma cidadania democrática. [...] Assim, ao considerar as finalidades da educação histórica, eu começo com o pressuposto de que deve contribuir, de alguma maneira, para a cidadania.» (Keith C. Barton, 2004)*

É consensualmente aceite que a escola representa o segundo grande espaço de socialização dos jovens alunos, sendo que o primeiro é, inevitavelmente, a família. É sobretudo nestes dois espaços que, ao longo do seu crescimento e formação, os jovens vão formando a sua personalidade, ao mesmo tempo que vão adquirindo um referencial de valores e comportamentos, substancialmente moldados pela realidade em que estão inseridos, e pelos quais serão conduzidos ao longo da vida.

Por tudo o que a escola representa e comporta, existe em si um papel importantíssimo que não deve ser menosprezado quando falamos na formação do indivíduo. É que além de se constituir como, provavelmente, a primeira instituição organizada com dinâmicas intrínsecas, funcionamentos e regras bem estabelecidas com a qual os jovens alunos estabelecem contacto e à qual têm que aprender a dar resposta e a integrar-se como fazendo parte desse gigantesco mecanismo, a escola tem por detrás, embora devido à sua essência, mais visível, todo um manancial de conhecimentos que se pretendem transmitir através das disciplinas que compõem e estruturam os currículos dos alunos ao longo da sua vida escolar.

Mas questionemo-nos por momentos: serão suficientes, para a formação e educação cívica do aluno e sua integração adequada na sociedade que o espera e com todos os desafios que esta tem para lhe impor, os conhecimentos específicos que cada área disciplinar lhe pretende transmitir? É que a sociedade representa um mecanismo ainda mais gigantesco e exigente que a escola e a escola deve ser encarada como a antecâmara de iniciação a essa vida social, activa, responsável, crítica e consciente, a antecâmara que dotará o aluno dos dispositivos e condições necessárias para um eficaz exercício da cidadania.

O pressuposto de que a utilidade da História enquanto disciplina consiste unicamente no “estudo do passado” através de uma descrição objectiva dos factos históricos é, actualmente, uma ideia algo ultrapassada. Apesar da ainda resistente controvérsia entre vários historiadores profissionais, a verdade é que a disciplina de História revela, cada vez mais, grandes potenciais formativos que podem ser

mobilizados e que ultrapassam largamente a sua função meramente informativa e de simples aquisição do saber (Proença, M., 1989, p. 91). Potenciais esses que não são contemplados pelo campo de acção de outras disciplinas, uma vez que a própria aprendizagem da História implica actualmente, e segundo os documentos curriculares orientadores, o desenvolvimento de capacidades específicas, essenciais à formação dos alunos, que promovem a compreensão da realidade social e a sua participação na vida colectiva<sup>3</sup>. Além destes documentos, grande parte das actividades sugeridas pela bibliografia actual sobre o ensino e a didáctica da disciplina, bem como os respectivos manuais escolares, pretendem e sugerem a aprendizagem da História através de métodos ou estratégias que, simultaneamente, dotem os jovens alunos da capacidade de análise de situações sociais e os incitem a desenvolver o rigor de pensamento e do sentido crítico, bem como o desenvolvimento de atitudes de tolerância perante situações e realidades diferentes da sua uma vez que, compreendendo melhor as diversidades culturais e sociais constatadas na época em que vive, a História permitirá ao aluno compreender-se melhor a si próprio e aos outros.

Keith C. Barton, da Universidade de Cincinnati, nos Estados Unidos da América, num artigo sobre o contributo da disciplina de História para a cidadania, considera que uma educação para a cidadania deve pretender que os alunos sejam dotados de meios que os tornem capazes de exercer as suas funções enquanto membros de uma democracia moderna. Esta, por sua vez, deverá ser entendida, ou caracterizada, como: uma democracia *pluralista*, no sentido em que os cidadãos reconhecem a pluralidade e diversidade da sociedade, onde existem distintas perspectivas de verdade, bem-estar e moralidade; *deliberativa*, através do apelo ao raciocínio em conjunto de modo a se alcançar o bem comum e não apenas o interesse material de cada indivíduo; e *participativa*, o que implica o envolvimento activo e construtivo dos cidadãos em decisões públicas e nas instituições que mais os afectam, tanto ao nível dos corpos governamentais, como nas associações locais, uniões, igrejas, faculdades, partidos políticos e organizações de caridade, entre outros (Barton, C., 2004, pp. 15 - 16).

No seguimento destas considerações, este autor distingue, então, três tipos de contributos que a aprendizagem da História proporciona à formação da cidadania. Um

---

<sup>3</sup> Sobre este assunto recomenda-se a leitura cruzada dos seguintes documentos publicados pelo Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação: *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico, 3.º ciclo* (1991), *Programa de História. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem* (1994) e *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001).

primeiro contributo diz respeito ao desenvolvimento do *pensamento crítico* dos alunos, uma vez que a disciplina de História permite que o professor forneça aos seus alunos algo para estes reflectirem ajudando-os, por exemplo, a compreenderem como os produtos do passado contribuem para as realidades vividas no presente, relacionando as consequências de eventos históricos como causas de situações vivenciadas pelos próprios na actualidade. Fornecer-lhes a oportunidade de explorarem continuamente a influência dos acontecimentos do passado é uma forma de os preparar criticamente para uma cidadania democrática, uma vez que este sentido crítico ser-lhes-á útil para a tomada de decisões ao longo das suas vidas. Directamente relacionado com este aspecto encontra-se o facto de que a disciplina de História proporciona aos alunos situações que requerem a utilização de vários tipos de fontes de informação procurando que, através destas, os alunos produzam as suas próprias conclusões. Desta forma, promove-se nos alunos o desenvolvimento de capacidades, ou competências, que lhes permitirão pesquisar, analisar e avaliar de forma autónoma vários tipos de informação, reconhecer falhas nos raciocínios de outros e desenvolver as suas próprias interpretações e considerações diminuindo, assim, as probabilidades de aceitação passiva das perspectivas e opiniões de outrem. Incutir nos alunos o hábito de construírem as suas próprias ideias, de forma crítica, revela-se, indubitavelmente, um dos principais contributos da aprendizagem da História para a cidadania.

Um segundo tipo de contributo que a História fornece neste sentido, segundo Barton, é o facto de ter, devido à sua natureza enquanto disciplina, a possibilidade de promover a *análise crítica de diversas fontes* relativamente a um mesmo acontecimento. Nestas situações, o aluno deparar-se-á com uma divergência de opiniões e pontos de vista que, posteriormente e orientado pelo professor, deverá entender como eventualidades perfeitamente normais numa sociedade que se verifica tão interactiva e diversificada ou, por outras palavras, pluralista. Consequentemente, os alunos ganharão consciência da importância que a variedade de opiniões relativamente a determinado assunto assume e que esta variedade não é nociva mas, muito pelo contrário, produtiva no que diz respeito a tomadas de decisão e posição, ao mesmo tempo que desenvolvem a sua capacidade de aceitação, abertura e tolerância relativamente à diferença ou perspectivas contrárias às suas.

Por fim, Barton considera que a aprendizagem da História, advindo desta abertura para a diferença, tem o poder de levar os alunos a perspectivarem e a adquirirem progressivamente o sentido de *bem comum*. Ou seja, através de debates e discussões promovidos pelo professor, deve ser dada aos alunos a oportunidade de argumentarem, fundamentarem e confrontarem publicamente as suas opiniões sobre

assuntos históricos que incidam sobre o bem comum e envolvem, por exemplo, questões relacionadas com a justiça e a moralidade. Desta forma, e através do trabalho em conjunto, pretende-se que os alunos alcancem conclusões construídas por si e evitem reproduzir, de forma irreflectida, as opiniões de terceiros (Barton, C., 2004, p. 24 - 25).

Não se pretende com esta posição, no entanto, menosprezar ou diminuir a importância do verdadeiro objecto de estudo da História. Porém, considera-se que além dos saberes e conhecimentos que esta disciplina pretende transmitir, o alcance e utilidade da História não deve ser resumida apenas à descrição de factos e transmissão de acontecimentos. Isso seria castrá-la e não aproveitar todo o potencial que tem para oferecer, nem reconhecer o impacto e influência que pode exercer na formação dos jovens alunos e na contribuição para a formação da sua cidadania.

#### **4. Objectivos, competências e estratégias de ensino-aprendizagem.**

Encontramos a justificação do programa da disciplina de História para o 3.º ciclo na necessidade de «proporcionar, a uma população escolar alargada, utensilagens indispensáveis para o prosseguimento de estudos e para a inserção na sociedade contemporânea»<sup>4</sup>. Reconhece-se nestas finalidades a importância de se proporcionar o desenvolvimento dos diversos aspectos da formação dos alunos, procurando conciliar o domínio do saber e do saber-fazer com a construção de um referencial de valores que resultem em atitudes de autonomia e tolerância, imprescindíveis à intervenção democrática na sociedade. De forma a poderem ser trabalhadas e aprimoradas, essas finalidades foram transformadas em objectivos gerais que se pretendem atingir até ao final do 3.º ciclo e que agem em torno de três grandes domínios que, não pretendendo ignorar a uniformidade da personalidade do aluno, procuram o seu desenvolvimento pessoal e social em áreas que se julga fundamental e relevante a presença e o contributo particular da disciplina de História, como é o caso do exercício da cidadania. São eles:

##### *«I – Domínio das Atitudes / Valores*

##### **1 – Desenvolver valores pessoais e atitudes de autonomia**

---

<sup>4</sup> Cit. in Ministério da Educação (1991). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico, 3.º ciclo*. Volume I. Direcção Geral dos Ensinos Básicos e Secundário. Lisboa: Ministério da Educação, p. 121.



- 1.1 – Adquirir hábitos de discussão e posicionamento crítico em relação à realidade social passada e presente;
- 1.2 – Desenvolver o raciocínio moral a partir da análise das acções dos agentes históricos;
- 1.3 – Responsabilizar-se pelas suas decisões;
- 1.4 – Desenvolver a sensibilidade estética e a criatividade;
- 1.5 – Desenvolver o gosto pela investigação e pelo estudo do passado.

## 2 – Desenvolver atitudes de sociabilidade e solidariedade

- 2.1 – Desenvolver o espírito de tolerância e a capacidade de diálogo em relação a outras opiniões;
- 2.2 – Cooperar na realização de trabalhos de equipa;
- 2.3 – Empenhar-se na defesa dos direitos humanos, manifestando atitudes de solidariedade em relação a outros indivíduos, povos e culturas;
- 2.4 – Interessar-se pela construção da consciência europeia, valorizando a identidade cultural da sua região e do seu país;
- 2.5 – Manifestar interesse pela intervenção nos diferentes espaços em que se insere, defendendo o património cultural e a melhoria da qualidade de vida.

## *II – Domínio das Aptidões / Capacidades*

### 1 – Iniciar-se na metodologia específica da História

- 1.1 – Seleccionar informação sobre temas em estudo;
- 1.2 – Distinguir fontes históricas do discurso historiográfico;
- 1.3 – Interpretar documentos de índole diversa (textos, imagens, gráficos, mapas, diagramas);
- 1.4 – Formular hipóteses de interpretação de factos históricos;
- 1.5 – Utilizar conceitos e generalizações, nomeadamente da área das Ciências Sociais, na compreensão de situações históricas;
- 1.6 – Realizar trabalhos simples de pesquisa, individualmente ou em grupo.

### 2 – Desenvolver capacidades de comunicação

- 2.1 – Aperfeiçoar a expressão oral e escrita;
- 2.2 – Utilizar técnicas de comunicação oral, de organização de textos e de expressão gráfica;
- 2.3 – Elaborar sínteses orais ou escritas a partir da informação recolhida;
- 2.4 – Familiarizar-se com a utilização das novas tecnologias da informação;
- 2.5 – Recriar situações históricas sob forma plástica ou dramática;

### *III – Domínio dos Conhecimentos*

- 1 – Desenvolver a noção de evolução
  - 1.1 – Caracterizar as principais fases da evolução histórica;
  - 1.2 – Identificar os grandes momentos de ruptura no processo evolutivo;
- 2 – Alargar e consolidar as noções de condicionalismo e de causalidade
  - 2.1 – Compreender condições e motivações dos factos históricos;
  - 2.2 – Distinguir, numa dada realidade, os aspectos de ordem demográfica, económica, social, política e cultural, estabelecendo relações entre eles;
  - 2.3 – Compreender o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social;
  - 2.4 – Compreender a importância do desenvolvimento científico e tecnológico e dos movimentos culturais para a evolução da humanidade.
- 3 – Desenvolver a noção de multiplicidade temporal
  - 3.1 – Localizar no tempo e no espaço eventos e processos;
  - 3.2 – Distinguir ritmos de evolução em sociedades diferentes e no interior de uma mesma sociedade;
  - 3.3 – Relacionar a história nacional com a história europeia e universal, destacando a especificidade do caso português;
  - 3.4 – Estabelecer relações entre o passado e o presente.

#### 4 – Desenvolver a noção de relativismo cultural

4.1 – Reconhecer a simultaneidade de diferentes valores e culturas;

4.2 – Compreender o carácter relativo dos valores culturais em diferentes tempos e espaços históricos.»

No seguimento destes objectivos, expressos no documento de 1991, o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* da Direcção de Ensino Básico do Ministério da Educação (2001) vem precisamente determinar um conjunto de *competências específicas* da disciplina que se pretende que os alunos atinjam e desenvolvam até ao final do 3.º ciclo. Considera, então, o referido documento que o professor de História deve proporcionar aos seus alunos experiências de/e aprendizagens que, simultaneamente à assimilação dos conteúdos programáticos previstos para a disciplina, os torne competentes nos domínios do *Tratamento de informação / Utilização de fontes*; da *Compreensão histórica*, desdobrada em *Temporalidade*, *Espacialidade* e *Contextualização*; e da *Comunicação em História*. Caso estas *competências específicas* sejam apropriadas pelos alunos com sucesso reconhece-se, conseqüentemente, o cumprimento dos objectivos gerais preconizados e ambicionados pelo documento de 1991, *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico, 3.º ciclo*. Mais ainda, cumprem-se, igualmente, as expectativas expressas no quadro genérico da competência histórica relativamente ao perfil do aluno competente em História do 3.º ciclo do ensino básico (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 2001, p. 90), verificando-se que este:

- «Utiliza as noções de evolução, de multicausalidade, de multiplicidade temporal e de relatividade cultural no relacionamento da História de Portugal com a História europeia e mundial;
- Aplica procedimentos básicos da metodologia específica da História, nomeadamente a pesquisa e interpretação de fontes diversificadas, utilizando técnicas diversas de comunicação;
- Integra e valoriza elementos do património histórico português no quadro do património histórico mundial;
- Manifesta respeito por outros povos e culturas.»

Para tal, é já sugerido pelo Programa da disciplina (Ministério da Educação – Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1991, pp. 142 - 143), a aplicação de algumas estratégias, técnicas e recursos, tendo em conta a natureza dos conteúdos, a

criatividade do professor e as condições em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, que deverão ser verdadeiramente considerados enquanto transmissoras do *saber* (conteúdos da disciplina) e das *competências* (específicas da disciplina). Refira-se:

- A *análise de documentação escrita e iconográfica*, através da qual se promove o espírito de pesquisa e se exerce o sentido crítico, ao mesmo tempo que se constrói o conhecimento;
- A *elaboração e análise de mapas*, uma vez que se constitui como um contributo fundamental para a construção de referentes espaciais;
- A *elaboração e análise de tabelas cronológica*, que forneçam marcos temporais relevantes e que digam respeito a aspectos fundamentais;
- A *elaboração e análise de gráficos e quadros*, no intuito de se desenvolver o raciocínio lógico do aluno;
- A *realização de trabalhos em equipa*, que promovem a socialização, a definição de tarefas, a determinação de metas a atingir e a elaboração de mecanismos de avaliação do trabalho efectuados;
- As *visitas de estudo*, que permitem, de forma lúdica, efectuar a articulação entre o passado e o presente e o contacto directo dos alunos com as fontes históricas;
- A *utilização das novas tecnologias de informação*, que funcionam como elemento motivador dos alunos, ao mesmo tempo que promovem a construção, processamento e tratamento gráfico de informação e utilização de bases de dados.

Através da aplicação destas estratégias de ensino-aprendizagem, e focando-nos no que ficou acima descrito relativamente aos objectivos a atingir pela disciplina, sobretudo no *Tema E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI*, o qual se pretende trabalhar na aplicação concreta da experiência educativa que aqui, posteriormente, se descreve, o *Plano de Organização de Ensino-Aprendizagem* (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 1994, p. 41) considera como objectivos gerais particularmente relevantes a atingir no sub-tema em estudo, *E1 - O expansionismo europeu*, os seguintes:

*No domínio das Atitudes / Valores (I):*

- a) Desenvolver o raciocínio moral a partir da análise das acções dos agentes históricos (1.2);
- b) Empenhar-se na defesa dos direitos humanos, manifestando atitudes de solidariedade em relação a outros indivíduos, povos e culturas (2.3);
- c) Interessar-se pela construção da consciência europeia, valorizando a identidade cultural da sua região e do seu país (2.4).

*No domínio das Aptidões / Capacidades (II):*

- d) Formular hipóteses de interpretação de factos históricos (1.4).

*No domínio dos Conhecimentos (III):*

- e) Caracterizar as principais fases da evolução histórica (1.1);
- f) Identificar os grandes momentos de ruptura no processo evolutivo (1.2);
- g) Compreender condições e motivações dos factos históricos (2.1);
- h) Compreender o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social (2.3);
- i) Compreender a importância do desenvolvimento científico e tecnológico e dos movimentos culturais para a evolução da humanidade (2.4);
- j) Relacionar a história nacional com a história europeia e universal, destacando a especificidade do caso português (3.3);
- k) Reconhecer a simultaneidade de diferentes valores e culturas (4.1);
- l) Compreender o carácter relativo dos valores culturais em diferentes tempos e espaços históricos (4.2).

Após o que ficou exposto em pontos anteriores do presente relatório, nomeadamente nos **pontos 2 e 3**, relativamente à promoção da cidadania no Currículo Nacional do Ensino Básico e aos contributos da aprendizagem da História para a formação da cidadania, podemos observar que os objectivos preconizados pelo *Plano de Organização de Ensino-Aprendizagem* (1994), a atingir aquando da leccionação do *Tema E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI*, detêm uma

fortíssima componente cívica de requisitos e de domínio de capacidades, conhecimentos e valores específicos que se pretende que os alunos alcancem. Capacidades, conhecimentos e valores esses que se verificarão indispensáveis e indissociáveis, ao longo das suas vidas futuras, de um correcto e eficaz exercício da cidadania...

## **5. Em torno das Metas de Aprendizagem...**

### **5.1 O Projecto “Metas de Aprendizagem”**

O Projecto “Metas de Aprendizagem” surge em Dezembro de 2009, inserido na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional delineada pelo Ministério da Educação. Reconhecidas as sucessivas e, por vezes precipitadas, alterações realizadas no sistema educativo e estrutura curricular desde os anos 90 aos vários dispositivos curriculares – *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*, editado pelo Departamento do Ensino Básico em 2001, os *Programas* das disciplinas e áreas disciplinares, datadas de 1991, com pontuais alterações em 2007 e 2009 às disciplinas de Matemática e Português, respectivamente, e outras orientações intermédias emitidas pela Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (doravante, DGIDC) – considerou-se não só oportuno, mas também necessário, a concepção de um instrumento de apoio ao trabalho dos professores na gestão curricular das suas disciplinas que lhes fornecesse uma visão articulada entre os vários e dispersos documentos curriculares e que efectivasse a concretização das aprendizagens curriculares de modo a garantir uma escolarização realmente fundamental e universal aos alunos<sup>5</sup>. Desta forma, o Projecto Metas de Aprendizagem decorre de um contrato formalizado entre o Ministério da Educação e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sendo este o responsável pela sua concepção, organização e coordenação através de uma equipa central formada por vários peritos.

Reconhecida a desorganização curricular que hoje se experimenta, salientada pelo referido parecer, n.º 2/2011 (ANEXO 1), as “Metas de Aprendizagem”, tal como foram apresentadas pelos seus intervenientes, pretendem, assim, responder à necessidade de elaboração de um dispositivo de apoio à gestão da actividade curricular que tem como principal objectivo o aperfeiçoamento dos procedimentos de

---

<sup>5</sup> Cf. Parecer n.º 2/2011, publicado em *Diário da República*, 2.ª série – N.º 1 – 3 de Janeiro de 2011, p. 63.

monitorização e avaliação das aprendizagens, com vista à regulação e readequação sistemáticas do trabalho curricular dos professores e dos alunos.

As “Metas de Aprendizagem” apresentam-se, por conseguinte, como uma componente da Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo do Ministério da Educação, que vê previsto o seu desenvolvimento até 2013, destinado a conceber os referentes para a gestão curricular, traduzidos pela identificação das competências e desempenhos esperados dos alunos, na medida em que tais competências e desempenhos evidenciem a efectiva concretização das aprendizagens de cada área ou disciplina, bem como as aprendizagens transversais preconizadas nos documentos curriculares de referência<sup>6</sup>. Concebido como um instrumento de apoio ao trabalho dos professores, cuja utilização é de carácter livre e voluntário, a divulgação pública deste Projecto manifesta-se através da divulgação de um documento digital, que se constitui como uma base de dados, disponibilizado no Portal da Educação<sup>7</sup>, e encontra-se acompanhado de alguns exemplos de estratégias de ensino e avaliação, em consonância com as metas objectivadas para cada disciplina ou área disciplinar, ou no plano das competências transversais.

Ao nível geral, as metas de aprendizagem foram organizadas seguindo uma lógica de coerência vertical, em concordância com a progressão da complexidade das aprendizagens dos níveis de escolaridade em causa, mas também horizontal, na medida em que se procurou a harmonização e a mobilidade conjugada de processos cognitivos convergentes. A sua elaboração para cada disciplina ou área disciplinar alicerçou-se em torno dos cinco pressupostos infra mencionados, conforme consta no documento *Apresentação do Projecto “Metas de Aprendizagem”* disponível no sítio da internet do DGIDC:

1. As metas de aprendizagem são entendidas como evidências de desempenhos das competências que devem ser manifestadas pelos alunos.
2. As metas de aprendizagem serão sempre expressas em termos do desempenho esperado por parte do aluno.
3. As metas de aprendizagem integram e mobilizam os conteúdos nas suas diferentes dimensões, os processos de construção e uso do conhecimento, e as atitudes e valores implicados quando for o caso.

---

<sup>6</sup> *Idem.*

<sup>7</sup> Cf. em [www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt](http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt) (sítio da Internet da Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – DGIDC – do Ministério da Educação).

4. As metas de aprendizagem são estabelecidas para o final de cada ciclo, sendo indicados níveis referenciais do seu desenvolvimento, denominadas de metas intermédias, para cada um dos anos que o constituem.
5. As metas de aprendizagem são susceptíveis de gestão diversificada por cada escola.

Dentro de cada disciplina ou área disciplinar, por conseguinte, as metas de aprendizagem organizam-se de acordo com a lógica interna da unidade estruturante (campos temáticos, blocos, entre outros...). De modo a contornar a grande diversidade dos termos que são utilizados para identificar essas unidades estruturantes optou-se por se utilizar, de forma genérica, as designações de “domínio” e de “subdomínio”.

## **5.2 As Metas de Aprendizagem para a disciplina de História no 3.º ciclo – o 8.º ano**

Segundo o parecer n.º 2/2011, solicitado pela Senhora Ministra da Educação ao Conselho Nacional de Educação e publicado no *Diário da República*, 2.ª série – N.º 1 – 3 de Janeiro<sup>8</sup>, o “Projecto Metas de Aprendizagem” surge como tentativa de colmatar as falhas precedentes dos modelos e referenciais educativos anteriores no que diz respeito à conjugação do campo cognitivo com o campo das competências, tendo em vista a promoção da mobilização das aprendizagens adquiridas ao longo da vida escolar para uma real e significativa utilidade na vida adulta dos alunos aquando da sua inserção numa sociedade plena de direitos e deveres.

De facto, como resposta, e em contraposição, à ideologia reinante nas décadas de 70 a 90 do século passado, em que se julgava que as aprendizagens escolares se transferiam de forma natural para a vida quotidiana dos indivíduos que tinham aprendido em contexto escolar, originou-se um conjunto de políticas de reforma e foram realizados grandes investimentos que visavam a melhoria da eficácia social da escola. Surgiram, assim, os modelos de construção curricular por competências. Julgava-se que estes trouxessem a capacidade de garantir o sucesso da transferência dos saberes trabalhados na escola para o uso social dos cidadãos escolarizados, ao

---

<sup>8</sup> Este parecer oferece uma análise objectiva sobre a implementação do Projecto “Metas de Aprendizagem” e encontra-se organizado em três partes: em primeiro lugar, uma breve crítica acerca das orientações curriculares para o domínio das competências básicas, a nível internacional; depois, um comentário sobre o Projecto “Metas de Aprendizagem”; e, por fim, uma conclusão onde se efectua as respectivas recomendações de validação social e pedagógica do documento e sua adopção por parte das escolas.



mesmo tempo que se assegurava o progresso da vida pessoal, social e económica desses mesmos indivíduos. No entanto, verificou-se, uma vez mais, um «desfilar de ensaios curriculares muito mais sofisticados que os anteriores, mas voltando a fechar a cultura escolar sobre si própria e tornando-a intransferível para a vida social»<sup>9</sup>. O resultado final, na verdade, foi a recentração dos currículos por competências para o uso exclusivamente escolar de competências do foro académico e não, como se pretendeu, para o seu uso no desempenho das funções sociais autênticas. Citando Manuela Terrasêca (2010), através do referido parecer, «não se alcançaram as desejadas metas de estreitamento entre as desigualdades étnicas, raciais, de género ou de tipo de escola, isto é, os programas da reforma, de criação de metas precisas e de prestação sistemática de contas, não obtiveram uma educação melhor para todos [como se pretendia], mantendo-se as desigualdades existentes anteriormente. A escola continua a trabalhar mais para a manutenção das performances do que para o afirmado e explicitado ideal democrático de uma escola de oportunidades para todos».

Posto isto, e relevando o âmbito particular da disciplina de História no 3.º ciclo e o seu potencial contributo na formação de um pensamento crítico sobre a complexidade cultural e social nos seus alunos quais são, então, as ambições, ou “Metas de Aprendizagem”, preconizadas por este Projecto para os alunos do 8.º ano de escolaridade? Que horizontes e domínios são propostos a serem compreendidos com sucesso e devem ser tidos em conta pelos professores no decurso das suas aulas? Em torno de que finalidades se deverão estruturar e estimular tais aprendizagens?

O *Currículo Nacional do Ensino Básico* determina que, de modo a tornar significativo e pertinente o conhecimento histórico dos alunos para a construção de uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, assente na diversidade e em constante mudança, as competências específicas da disciplina são definidas em torno de três núcleos fundamentais estruturantes desse mesmo conhecimento. São eles o *Tratamento de Informação/Utilização de Fontes*; a *Compreensão Histórica* (consubstanciada nos três vectores que a compõem – *temporalidade, espacialidade e contextualização*); e a *Comunicação em História* (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 2001, p. 87). Ora, na sequência deste documento, o Projecto “Metas de Aprendizagem” reúne esses núcleos como “domínios” ou “subdomínios” da área curricular de História do 3.º ciclo do ensino básico. Tendo em conta critérios de carácter metodológico (inerentes à disciplina) e psicológico

---

<sup>9</sup> Cit. in *Diário da República*, 2.ª série – N.º 1 – 3 de Janeiro de 2011 (Parecer n.º2/2011), p. 62.

(relativamente às capacidades cognitivas dos alunos), esses domínios foram organizados da seguinte forma no documento *Metas de Aprendizagem*<sup>10</sup>:

1. *Compreensão temporal*, que inclui noções fundamentais de cronologia e abordagem da complexidade dos conceitos de mudança.
2. *Compreensão espacial*, que abrange a utilização de representações cartográficas para a compreensão da utilização dos espaços ao longo do tempo e o desenvolvimento de uma consciência espacial diacrónica.
3. *Interpretação de fontes*, com vista a promover a construção de inferências históricas a partir de fontes diversificadas.
4. *Compreensão contextualizada*, que fomenta a composição de quadros mentais do passado, recorrendo à aplicação de conceitos essenciais próprios das temáticas do programa; conferem o reconhecimento da diversidade e interacção cultural; e promovem a consciência da utilidade genuína da História para a compreensão abrangente do mundo.
5. *Comunicação em História*, que prima pela utilização de várias formas de comunicação e partilha de concepções históricas, como a escrita, a oralidade, as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) e as expressões artísticas.

Mais é estabelecido no respectivo documento que não se pretende a aplicação de um tratamento sequencial destes “domínios”. Pelo contrário, estes deverão integrar a leccionação de cada tema sendo que, de acordo com as características dos conteúdos, privilegiar-se-á uma abordagem a algumas das metas relativas aos mesmos.

Em termos práticos, para a disciplina de História existem catorze “Metas de Aprendizagem”, que são perspectivadas de atingir pelos alunos até ao final do 8.º ano do ensino básico, organizadas em torno dos cinco “domínios” supra citados. A leitura atenta deste documento, bem como das metas preconizadas especificamente para a

---

<sup>10</sup> O documento “*Metas de Aprendizagem*” encontra-se, actualmente, apenas publicado e disponibilizado em formato digital no sítio da Internet da Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação. O seu acesso e consulta são gratuitos em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=5&level=6>.

disciplina de História ao longo do 8.º ano (ANEXO 2), permite-nos detectar a preocupação e aposta do Ministério da Educação relativamente à formação, consciencialização e preparação dos alunos face à diversidade de realidades sociais e culturais existentes na actualidade. Ainda que diluídas nos conteúdos específicos da disciplina, consideram-se estas orientações um forte contributo da História numa educação que se pretende em prol da cidadania.

## 6. Experiências educativas e experiências de aprendizagem

*“O que educa os alunos é aquilo que eles mesmos realizam e não o que recebem.” (Vigotsky, 1926)<sup>11</sup>*

Consideremos por instantes esta afirmação de Vigotsky. De uma forma global mas, ao mesmo tempo, sintética este autor foi capaz de projectar nesta afirmação a mentalidade actual subjacente às teorias emergentes em torno das *experiências de aprendizagem* e a importância da sua implementação no decorrer das acções ou experiências educativas. De facto, não só Vigotsky como alguns autores tradicionais, nomeadamente, Rousseau e Piaget ou outros mais recentes, como Charlot e Pring, colocam a ênfase da aprendizagem na acção do sujeito que se pretende ensinar e não naquele que se pretende como transmissor do conhecimento<sup>12</sup>. Isto é, não é que se despreze a figura e importância do professor, mas sim que se centre a acção educativa na figura do aluno. Deixa de ser considerada como questão fundamental a forma como são “transmitidos” os conteúdos aos alunos, mas sim a relação que estes estabelecem com o saber, pois em função desta poder-se-á, então, abordar as relações que, no âmbito da escola, os alunos constituem com um determinado património cultural encarado como socialmente relevante.

Seguindo esta linha de pensamento, o principal objectivo de qualquer acção educativa deveria consistir em estimular, apoiar e organizar o estabelecimento da relação entre os alunos e o conhecimento, uma vez que é precisamente esse esquema de relações que vai permitir o verdadeiro acesso ao saber por parte dos alunos. Tais considerações vêm, obviamente, contestar a perspectiva tradicional do

<sup>11</sup> In Gal, R. (2004). *História da Educação* (5.ª edição). Coleção Vega Universidade – Ciências da Educação. Lisboa: Vega Editora.

<sup>12</sup> Conforme nos apresenta Rui Trindade ao longo da sua obra *“Experiências Educativas e Situações de aprendizagem: Novas práticas pedagógicas”* (2002), onde realiza uma análise do contributo destes e outros autores na justificação das *experiências de aprendizagem* enquanto fomentadoras da aquisição e domínio do conhecimento e do saber por parte dos alunos.

ensino escolar que tende a ver a aquisição do saber, ou aprendizagem, como um mero processo de apropriação da informação construída por outros (Trindade, R., 2002, p. 15 - 16). Por isso, considera-se aqui que em qualquer tipo de aprendizagem o aluno deverá ver-se, sempre que possível, envolvido em actividades que estimulem o seu gosto pelo saber através do estabelecimento de relações com o mundo, com os outros e consigo próprio. Trindade (2002) estabelece, desta forma, um conjunto de três vértices que considera constituírem os elementos fundamentais que se deverão fazer presentes para que exista sucesso numa aprendizagem. São eles: o sujeito, a sua actividade, e a consciência que o sujeito desenvolve relativamente à mesma e a partir da mesma. Por outras palavras, o que este autor pretende sublinhar é o facto de que o acto de aprender é indissociável do acto de agir, o que nos recorda as perspectivas piagetianas relativamente às teorias de aprendizagens que consideram que os sujeitos devem ser produtores de sentimentos e, ao mesmo tempo, protagonistas do seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e social. A aprendizagem não é, então, um conjunto de dados que o indivíduo adquire através da percepção imediata dos objectos que a constituem, mas sim o resultado de um processo de construção que aquele protagoniza (Trindade, R., 2002, p. 29).

Curiosamente, revemos esta perspectiva, sobre a importância que assume a relação entre o sujeito e o saber, igualmente em Morávio Coménius, (1592 – 1671) um precursor da pedagogia uma vez que, já no século XVII, afirmava que a instrução da juventude não passava por inculcar-lhe amontoados de palavras, frases, sentenças ou opiniões recolhidas de autores, mas sim em abrir-lhe o entendimento pelas coisas. As coisas com as quais se depara e se relaciona, a realidade que directamente o atinge no seu quotidiano. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), no seu afamado *Émile*, que data de 1762, acrescentava, ainda, um elemento fundamental a esta perspectiva da aprendizagem. Para Rousseau, era necessário que os professores estudassem e conhecessem os seus alunos para que daí partissem à exploração dos seus interesses. A educação não seria eficaz se não partisse da natureza e interesse dos alunos e se não fossem dadas oportunidades a que aqueles se manifestassem. Caberia ao professor, ou mestre segundo Rousseau, saber explorá-los e dar-lhes extensão, bem como a tarefa de escolher as circunstâncias em que os poderia colocar de modo a provocar a curiosidade, a atenção e os esforços dos alunos. Também Emmanuel Kant (1724 – 1804), e dando seguimento às perspectivas mencionadas na óptica das *experiências de aprendizagem* enquanto fontes produtoras do saber efectivo, escrevia no seu *Traité de Pédagogie*, de 1803, que o que se aprende mais solidamente é aquilo que cada um aprende por si, uma vez que o melhor meio de compreender é fazer (Gal, R., 2004, pp. 78 - 88).

Datado de 1991, a *Organização Curricular e Programas* para o 3.º ciclo do Ensino Básico sublinha como aspecto inovador deste projecto pedagógico o facto de os seus objectivos gerais se encontrarem balizados em torno de três dimensões educativas essenciais. São estas *a formação pessoal do aluno nas suas vertentes individual e social, a aquisição de saberes e capacidades fundamentais* e, por fim, *a habilitação para o exercício da cidadania responsável*, assumindo-se como um projecto de pedagogia de desenvolvimento integrado onde a promoção de atitudes e valores arroga um papel nuclear (Ministério da Educação – Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1991, p. 9), preparando os alunos para uma intervenção útil e responsável na comunidade.

Mais especificamente, no que diz respeito à orientação metodológica do programa de História para o 3.º ciclo, encontramos referência à concepção dos objectivos a atingir pela disciplina em função das necessidades e expectativas da sociedade e das características dos alunos que frequentam o 3.º ciclo de escolaridade, procurando-se o seu desenvolvimento não só no domínio cognitivo, mas também no afectivo, social e moral. Desta forma, este documento reconhece como fundamentais as *experiências de aprendizagem* que proporcionem ao aluno a sua mobilização global e que lhe garantam oportunidades de adquirir confiança e autonomia, considerando particularmente necessário, entre outros, *colocá-lo perante situações-problema*, de modo a estimular o seu espírito de pesquisa e se afirmar, progressivamente, o seu sentido crítico e capacidade de decisão; *recorrer ao trabalho em equipa* como forma de promover a sua autonomia e fomentar a socialização; e *privilegiar o meio em que está inserido enquanto recurso didáctico para a compreensão da realidade local e regional* (por exemplo, a paisagem que o compreende, a comunidade social e o património cultural a que pertence).

O programa de História para o 3.º ciclo encontra, então, as suas orientações pensadas à luz de um processo construtivista das aprendizagens onde se privilegia o papel dos alunos e experiências que o conduzam a indagações, problematizações e debates críticos sob a orientação do professor. Lemos, posteriormente, no documento *Currículo Nacional – Competências Essenciais* (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 2001, pp. 88 - 91), em particular para a disciplina de História, a importância da organização e construção do processo ensino-aprendizagem em torno de vectores bem definidos e sustentados em *experiências de aprendizagem* específicas que favoreçam a construção de esquemas conceptuais por parte dos alunos e que lhes permitam pensar e utilizar o conhecimento histórico de forma criteriosa e adequada. Composto por três partes, a segunda parte do referido documento remete-nos para um conjunto de *experiências de aprendizagens* que todos

os alunos deverão ter oportunidade de realizar ao longo do ensino básico, no intuito de se proporcionarem situações de aprendizagem em contextos mais abrangentes que o contexto específico da tradicional aula de História criando-se, desta forma, condições objectivas que contribuam para o desenvolvimento do perfil de competências gerais que se ambiciona que os alunos atinjam durante esta fase do ensino. Cabe, obviamente, ao professor estruturar criteriosamente actividades e estratégias que assegurem o desenvolvimento dessas capacidades.

Trindade (2002) sublinha a necessidade de, face à complexificação da vida moderna, se desenvolverem esses outros saberes e «competências de ordem instrumental, cognitiva e relacional e um quadro ético de referência que permita abordagens e desempenhos de natureza sociomoral compatíveis com essa complexificação, essas exigências e esses problemas»<sup>13</sup>. Para este autor, a escola vê-se, inevitavelmente, implicada neste processo. Observando-se a inadequação das modalidades clássicas de instrução face à natureza e à diversidade de desafios que são colocados aos indivíduos, actualmente, a educação escolar não se deve limitar a preceituar normas de sentir, pensar e agir, ignorando o papel activo dos indivíduos na construção pessoal da realidade, mas sim definir um projecto educativo que, além de fomentar o desenvolvimento de capacidades específicas, comportamentos delimitados ou o encorajamento da conformidade, valorize o enriquecimento das perspectivas e concepções individuais e promova a exploração de outros tipos de compreensão da realidade envolvente e a abertura e confronto com pontos de vista diversificados (Trindade, R., 2002, p. 12). Considera, ainda, que, actualmente, os indivíduos devem-se dotar de ferramentas que lhes permitam ser capazes de empenhar-se de forma activa e crítica na vida social, reflectindo e conferindo um sentido às suas experiências pessoais e confrontando valores, crenças e pressupostos; estabelecer relações significativas com os outros, manifestando preocupações éticas, sensibilidade pelo próximo e assumir responsabilidades sobre os actos que pratica; e expressar uma consciência explícita da sua dignidade, estabelecendo uma plataforma de concepções e valores pessoais.

Ora, é precisamente nesta óptica, e para fazer face a estes desafios e à complexidade da sociedade actual, que o documento *Currículo Nacional – Competências Essenciais* propõe, recorrendo à disciplina de História, a preparação, instrução e formação dos alunos – futuros indivíduos *cidadãos* – através de um conjunto de *experiências de aprendizagem* desenvolvidas no âmbito das

---

<sup>13</sup> Cit. in Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem, Novas práticas pedagógicas*. Coleção: Guias Práticos. Edições ASA: Porto, p. 11.

competências específicas da disciplina<sup>14</sup> preconizadas para o 3.º ciclo. Citando Roger Gal, e dando continuidade a esta linha de pensamento, o que verdadeiramente importará, então, é a «marcha para a verdade mais do que a verdade» (Gal, R., 2004, p. 78), ou seja, os processos de construção do conhecimento, do pensamento histórico e do espírito crítico por parte dos alunos.

---

<sup>14</sup> As competências específicas da disciplina de História são: o *Tratamento de informação/Utilização de fontes*; a *Compreensão Histórica* (desdobrada em Temporalidade, Espacialidade e Contextualização); e a *Comunicação em História*. O documento do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001), fornece uma lista de *experiências de aprendizagem* que devem ser mobilizadas e aplicadas pelo professor aquando da exploração dos conteúdos programáticos da disciplina, ao longo do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico.

---

## **PARTE B – “Expansão e mudança nos séculos XV e XVI”. Uma experiência educativa**

---

### **1. A Escola e os Alunos**

A experiência educativa que seguidamente se descreve teve lugar no Colégio Manuel Bernardes, em Lisboa, entre os dias 3 e 26 de Janeiro de 2011, sob a orientação da Professora Cooperante daquela instituição Cristina Mariano.

#### **1.1 A escola em estudo**

O Colégio Manuel Bernardes situa-se na localidade e freguesia de Lumiar, estando esta inserida no Concelho e Distrito de Lisboa. O Lumiar caracteriza-se como sendo um meio que, até inícios do século XX se poderia considerar rural/semi-rural, de baixa densidade populacional, onde os núcleos habitacionais existentes eram escassos e antigos constituídos, porém, por grandes quintas e propriedades. Actualmente, existem alguns edifícios habitacionais relativamente novos que, segundo se prevê, aumentam significativamente a população da freguesia.

Localizado à entrada da cidade de Lisboa, o Colégio Manuel Bernardes beneficia da proximidade de uma boa rede de transportes colectivos encontrando-se, ainda, num ponto estratégico no que diz respeito a alguns dos principais eixos e vias de acesso à cidade de Lisboa, ao Norte e ao Sul do país. Na verdade, vias como a Calçada de Carriche, o Eixo Norte-Sul, a CRIL, a CREL, a Radial da Pontinha, a Radial de Odivelas e até a A8 encontram-se demasiado próximas do colégio o que contribui para o facto de alguns dos seus alunos serem provenientes dos concelhos limítrofes a Lisboa, como por exemplo, Odivelas, Loures e Amadora. Ainda assim, a completar a rede pública de transportes públicos que acedem às proximidades deste estabelecimento de ensino, o Colégio Manuel Bernardes possui um serviço de transporte próprio para os seus alunos. Este cobre as zonas de Lumiar, Alta de Lisboa, Areeiro, Odivelas, Loures, Damaia, Alfragide, Sete Rios, Telheiras e Benfica.

O Colégio Manuel Bernardes é constituído por dois grandes edifícios construídos em alvenaria (um na Rua Esquerda e outro na Rua Direita que acessam directamente à Estrada do Lumiar) com várias áreas de recreio. De forma a facilitar a informação, a globalidade de recursos desta escola será apresentado através da seguinte tabela:



| Instalações   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 Salas de Pré-Escolar</li> <li>• 16 Salas para 1.º Ciclo</li> <li>• 9 Salas para 2.º Ciclo</li> <li>• 12 Salas para 3.º Ciclo</li> <li>• 13 Salas para Secundário</li> <li>• 1 Sala de Informática</li> <li>• 2 Salas de Música</li> <li>• 2 Salas de Desenho</li> <li>• 3 Laboratórios (Biologia / Química / Física)</li> <li>• 1 Sala de Judo / Movimento e Drama</li> <li>• 6 Salas de professores</li> <li>• 2 Salas de jogos</li> <li>• 1 Enfermaria</li> <li>• 7 Refeitórios</li> <li>• 1 Cozinha e Anexos</li> <li>• 1 Carpintaria</li> <li>• 1 Biblioteca / Sala de audiovisuais</li> <li>• 2 Ginásios</li> <li>• 1 Papelaria</li> </ul> |

**Tabela 1:** Instalações do Colégio Manuel Bernardes.

O Colégio Manuel Bernardes é um estabelecimento particular de ensino a funcionar em regime de paralelismo e autonomia pedagógica, obedecendo aos critérios definidos pelo Ministério de Educação. De momento, este estabelecimento acolhe alunos desde o pré-escolar até ao 12.º ano do Ensino Secundário.

Com alvará atribuído a esta instituição a 6 de Novembro de 1935, o seu fundador, proprietário e director, Padre Augusto Gomes Pinheiro, abre as portas ao ensino interno de rapazes. Apenas mais tarde, este Colégio alterou o seu regime para externato não só de rapazes, mas também de raparigas.

O Projecto Educativo do Colégio Manuel Bernardes preocupa-se em apostar em práticas educativas centradas nos alunos e que estas sejam diversificadas atendendo aos interesses, necessidades e ritmos de aprendizagens individuais. Centrando o aluno no processo educativo e de aprendizagem, constitui-se objectivo deste Colégio

que os alunos cresçam com o respeito pelos valores dos direitos fundamentais da pessoa humana.

Assim, além da dimensão académica, onde o Colégio pretende desenvolver o domínio cognitivo dos seus alunos, é também uma das preocupações deste estabelecimento de ensino o desenvolvimento pessoal e moral dos mesmos de modo a que os seus alunos se tornem indivíduos livres e responsáveis que consigam fazer escolhas certas, cumprindo com os seus direitos e deveres na sociedade.

Além dos *Serviços* que coloca à disposição de Alunos e Encarregados de Educação, são várias as *Actividades Extracurriculares* e *Circum Escolares* que o Colégio Manuel Bernardes disponibiliza. De forma a facilitar a informação, a globalidade destes serviços e actividades será apresentado através da seguinte tabela:

| Serviços  | Actividades Extra Curriculares  | Actividades Circum Escolares  |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refeições (Almoço e Lanche)</li> <li>• Transportes</li> <li>• Sala de Estudo</li> <li>• Psicólogo</li> <li>• Visitas de Estudo</li> <li>• Atendimento (das 7h30 às 19h)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ballet (Pré-Escola, Básico e Secundário)</li> <li>• Ciência Divertida (Pré-Escola, 1.º e 2.º Ciclos)</li> <li>• Flauta (2.º e 3.º Ciclos e Secundário)</li> <li>• Future Kids (Pré-Escola e 1.º Ciclo)</li> <li>• Judo (Pré-Escola, Básico e Secundário)</li> <li>• Natação (Pré-Escola – 5 anos – e 1.º Ciclo)</li> <li>• Ténis (Básico)</li> <li>• The Kids Club (Pré-Escola e Básico)</li> <li>• Viola (2.º e 3.º Ciclos e Secundário)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciação Artística</li> <li>• Basquetebol</li> <li>• Ginástica Acrobática</li> <li>• Minitrampolim</li> <li>• Destreza</li> <li>• Mesa Alemã</li> <li>• Aeróbica</li> </ul> |

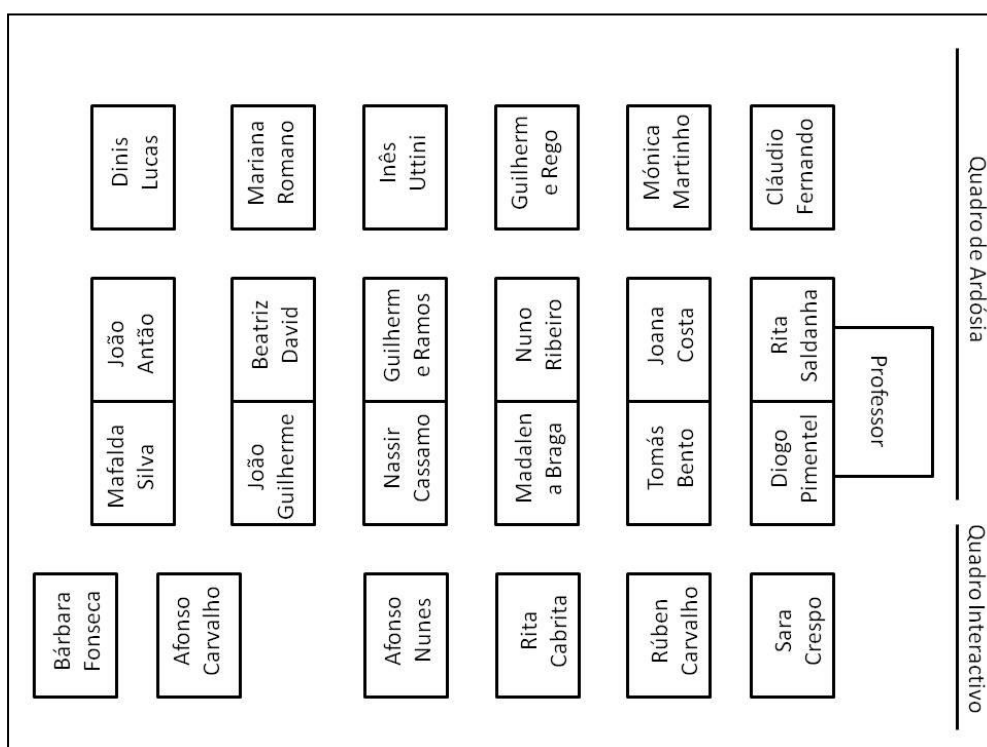
**Tabela 2:** Recursos físicos do Colégio Manuel Bernardes.

No que diz respeito a centros de recursos educativos, o Colégio Manuel Bernardes possui uma Sala de Informática, com computadores com acesso à Internet disponíveis para a realização de trabalhos por parte dos alunos e uma Biblioteca / Sala de Audiovisuais que funcionam em horários pontuais estipulados pelo próprio colégio.

## 1.2 Caracterização da turma

A turma E do 8.º ano do Colégio Manuel Bernardes, respeitante ao actual ano lectivo, 2010/2011, sobre a qual incide o presente relatório, é constituída por 24 alunos, com uma média de idades de 13 anos, dos quais 11 são do género feminino e 13 do género masculino. De entre o número de alunos referido, não foram registados casos de reprovação até ao presente ano de escolaridade. Não foram registados, igualmente, Planos de Diferenciação entre os alunos, o que facilita a escolha das estratégias de ensino e aprendizagem.

De uma forma geral, os alunos desta turma são provenientes de um estrato social médio-alto/alto, sendo que as habilitações académicas dos seus encarregados de educação, na sua grande maioria, se encontram ao nível da Licenciatura. A disposição dos alunos do 8.º E em sala de aula, ao momento da sequência leccionada, foi a que se encontra representada no seguinte esquema:



**Esquema 1:** Disposição da Turma E do 8.º ano em sala de aula.

## 2. A Unidade Didáctica – “O expansionismo europeu” no currículo da disciplina.

### 2.1 Orientações do Programa

Segundo o Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem patente no Programa de História para o 3.º ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 1994, p. 41) pretende-se, com o Tema E – *Expansão e mudança nos séculos XV e XVI*, «proporcionar a compreensão das grandes mudanças que ocorreram na Europa e no mundo ao longo dos séculos XV e XVI». Tais mudanças tiveram como principais consequências a abertura de novos espaços, cujo início se encontrou marcado pelos alvares da expansão ibérica, e a introdução de novos valores e atitudes, tanto na sociedade como na mentalidade europeia.

Propõe, assim, o Programa de História que, com a abordagem à Unidade Didáctica reservada à temática do *Expansionismo Europeu*, o aluno mergulhe no estudo do processo de formação dos impérios ibéricos e a sua evolução ao longo dos séculos XV e XVI destacando-se, sobretudo, as questões relacionadas com as condições favoráveis à prioridade portuguesa da expansão marítima e ao impacto que esta originou nas populações da Europa e nos territórios ocupados.

Enquanto aprendizagens relevantes para esta Unidade Didáctica, o Programa de História considera, então, que os alunos deverão:

1. Reconhecer a diversidade das motivações da expansão europeia, destacando-se, sobretudo, as condições que explicam a prioridade portuguesa;
2. Identificar as principais etapas e rumos da expansão portuguesa ao longo do período henriquino;
3. Compreender a definição dos objectivos da expansão portuguesa ocorrida durante o reinado de D. João II, relacionando-a com a partilha ibérica do espaço mundial;
4. Identificar e caracterizar, ainda que de forma elementar, os principais traços das civilizações dos continentes africano, asiático e americano, no século XV, bem como as consequências que sobre elas terão sido exercidas com o expansionismo europeu, nomeadamente ao nível demográfico, cultural e religioso.
5. Distinguir as diferentes formas de ocupação portuguesa e implementação nos territórios africanos, asiáticos e no Brasil, relacionando-as com as especificidades dessas regiões;

6. Identificar as características fundamentais da conquista e da ocupação espanholas na América Central e do Sul;
7. Integrar as, então recentes, rotas de comércio internacional no contexto do comércio europeu, destacando a relevância dos principais centros distribuidores dos produtos ultramarinos, nomeadamente, Lisboa, Sevilha, Antuérpia e cidades italianas;
8. Reconhecer a participação de Portugal para o alargamento do conhecimento da Terra;
9. Desenvolver, com base nos conteúdos aqui referidos, atitudes de tolerância e de respeito relativamente a outros povos e culturas.

## 2.2 Opções pedagógico didácticas – dois conceitos em destaque

Ao longo do 3.º ciclo do ensino básico, o programa da disciplina de História prevê a aprendizagem e o domínio de uma grande variedade de conceitos que, *a posteriori*, resultem na sua correcta aplicação e utilização por parte dos alunos. O sucesso dessa aprendizagem encontra-se fortemente dependente de factores como a idade, o sexo, o nível de desenvolvimento e o meio social e cultural de origem, entre outros (Proença, M., 1989, p. 99). Apesar de os alunos demonstrarem, não raras vezes, dificuldades em dominá-los, a verdade é que os conceitos se revestem de grande importância não só para a aprendizagem do conhecimento histórico, como para a compreensão da própria realidade. Ou seja, são precisamente os conceitos que permitem o aluno tornar o mundo inteligível, transformando as suas representações, construídas ao longo do tempo através dos contactos que estabelece com os meios com que interage, em conceitos que estruturam e descodificam, ainda que de forma teórica, a realidade.

Segundo L. Cornu e A. Verginoux<sup>15</sup>, a integração de conceitos num percurso didáctico resulta em dois interesses maiores. Por um lado, são os conceitos que tornam possível estabelecer a ligação entre os conhecimentos adquiridos mais dispersos, o que faz com que as concepções dos alunos fiquem mais coerentes e permita a sua evolução. Por outro lado, os conceitos relacionam fenómenos e, quando utilizados como instrumentos de investigação, podem constituir-se como pontos de partida para novas pesquisas.

---

<sup>15</sup> Cf. em Mérenne-Schoumaker B. (1999). *Didáctica da Geografia*. 1.ª Edição, Coleção: Horizontes da Didáctica, Edições ASA, Porto, p.44.

Por sua vez, os conceitos também se podem constituir como uma ferramenta extremamente útil para o professor, na medida em que permite que este organize o seu processo de ensino em torno dos mesmos. Neste caso, o objectivo residirá em focar-se num limitado número de conceitos fundamentais e significativos que proporcionem a articulação entre as aprendizagens pretendidas. A sua utilização não deve ser vista como um conjunto de pormenores a assimilar ou, por outras palavras, a “absorver” pelos alunos, correndo-se o risco da sua não compreensão, apenas memorização, e rápido esquecimento.

No caso do 8.º ano, e em particular para o Tema E – *Expansão e mudança nos séculos XV e XVI*, Unidade E1, dedicada ao *Expansionismo europeu*, os Programas da disciplina de História (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 1991 e 1994, respectivamente) preconizam a abordagem e assimilação dos seguintes conceitos:

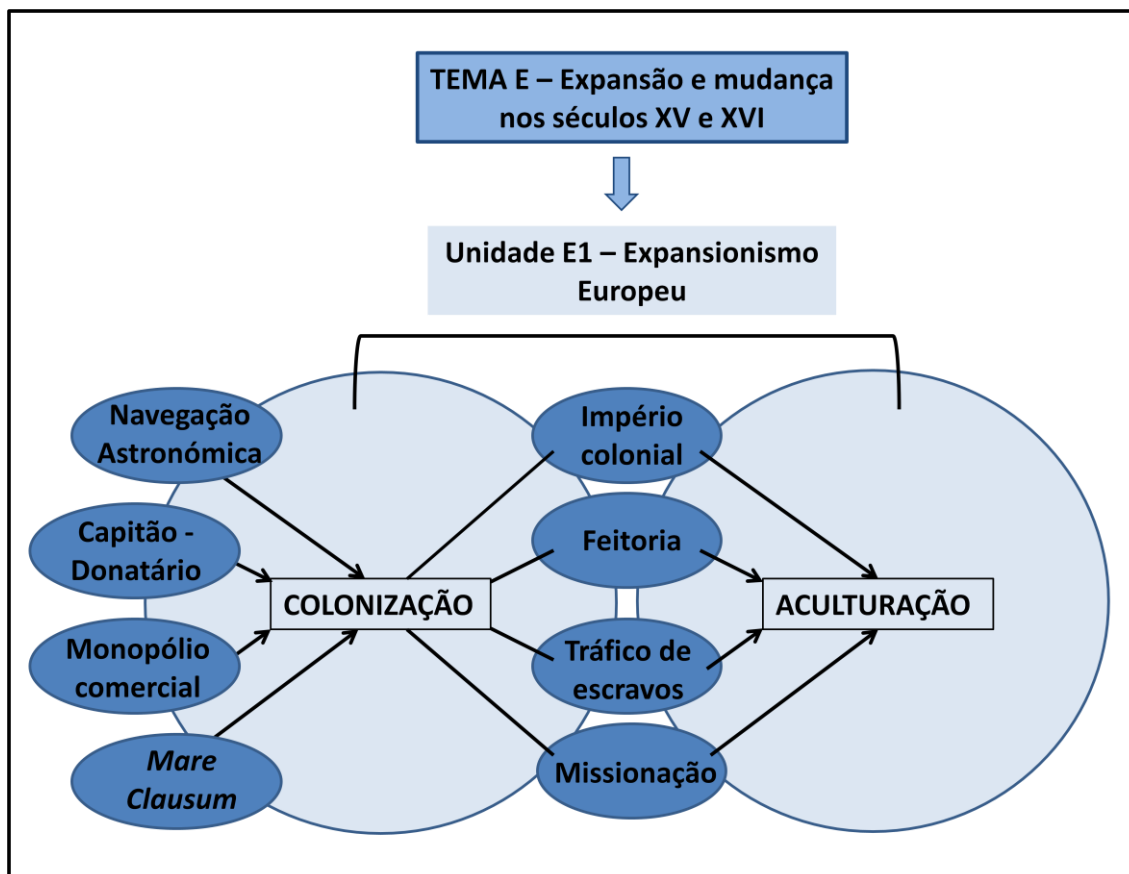
- Navegação astronómica;
- Capitão-donatário;
- Colonização;
- Feitoria;
- *Mare clausum*;
- Império colonial;
- Monopólio comercial;
- Tráfico de escravos;
- Aculturação;
- Missionação.

Tendo em conta os objectivos da experiência educativa que adiante ficará explanada pretendeu-se considerar, da lista de conceitos acima referidos, aqueles cuja compreensão, exploração e mobilização possibilitassem, à luz das necessidades e características da sociedade actual e promovendo a educação para a cidadania através da aprendizagem da História:

- a) Estabelecer de forma mais clara e evidente a ponte existente entre o passado, enquanto *causa*, e o presente, enquanto *consequência*, das acções humanas, através do estudo de acontecimentos específicos decorrentes do encontro de culturas ao longo do século XV e XVI e suas repercussões e impacto nas sociedades actuais;

- b) Proporcionar aos alunos a observação de fenómenos que se repetem e que, sendo *transversais* ao tempo, podem ser detectados, sob diferentes formas, tanto no passado como na actualidade como, por exemplo, a escravatura ou o domínio que alguns povos exercem sobre outros;
- c) Sensibilizar os alunos para as *atitudes de tolerância e de respeito* que deverão desenvolver face à diferença, tanto de culturas como para com o outro;
- d) Estabelecer, da forma mais adequada, a *relação entre os conteúdos a adquirir* nesta unidade temática e entre esta e as unidades subsequentes.

Por estes motivos, considerou-se que os conceitos que melhor cumpriam estes objectivos seriam o de *Colonização* e o de *Aculturação*. Não se trata aqui, no entanto, de suprir ou menosprezar a importância dos restantes, mas sim de aproveitar o potencial conceptual e, ao mesmo tempo, formativo que estes possuem. Conceptual, no sentido em que, através destes, se conseguem articular e englobar todos os outros conceitos previstos para a unidade didáctica, conforme demonstra o Quadro 1, e formativo pelas relações e conclusões que se permitem aferir através do exercício analítico e crítico das sociedades quinhentista/seiscentista e actual.



**Quadro 1:** Rede conceptual para a Unidade E1: *Expansionismo europeu* do Tema E – *Expansão e mudança nos séculos XV e XVI*.

### 3. As Aulas

#### 3.1 A planificação na disciplina de História

Independentemente da área curricular que se lecciona, existem sempre alguns elementos que são comuns na leccionação de conteúdos. Um dos mais importantes será, indubitavelmente, a planificação. Nesta se distribuem as matérias pelos tempos, os recursos pelas situações pedagógicas e as estratégias pelos temas, determinando-se, ainda, os objectivos e competências que se pretendem ver atingidos ao fim de um determinado período de tempo. É precisamente a planificação que transforma o ensino numa acção pensada, reflectida e, criteriosamente, conduzida por opções.

Em primeiro lugar, cabe ao professor a responsabilidade de conhecer os programas da sua disciplina, uma vez que é este que lhe permitirá a concretização das planificações não só a longo prazo (anual), como também a médio (periodal) e a curto prazo (plano de aula). O acto de planificação é, então, colocado em prática ao



assumir-se como a forma de racionalizar e organizar no tempo e no espaço as linhas estratégicas mais adequadas em função das determinantes e especificidades dos programas, de acordo com os métodos de cada professor (Monteiro, M., 2001, p. 32). Resulta daqui o facto de que «todos os professores têm, então, necessidade de estruturar e planificar as suas tarefas, na medida em que o sucesso ou insucesso a atingir dependerá da prévia reflexão do que se pretende executar» (*Idem*).

No que diz respeito à Geografia, por exemplo, ainda que possam ser aplicados noutros campos do saber como a História, B. Mérenne-Schoumaker estabeleceu dez princípios que o professor deve sempre ter em conta aquando da sua planificação (Mérenne-Schoumaker, B., 1999, p. 156 - 158).

Em primeiro lugar, esta não é um trabalho linear susceptível de dispensar os retoques e reformulações ao longo dos anos de experiência, necessitando de muita reflexão para se elaborar uma boa lição.

Depois, há que ter sempre em conta o factor “motivação” dos alunos e este deve ser uma preocupação constante durante o trabalho do professor (provocar interrogações, confrontos com um determinado problema ou, inclusive, partir das suas próprias questões).

Por outro lado, falando especificamente da planificação da disciplina de História, há que procurar privilegiar a localização temporal dos problemas abordados, bem como os lugares onde ocorrem, processos e acontecimentos recorrendo, para tal, à utilização de todo e qualquer tipo de documentos colocados ao dispor dos alunos. Outro princípio fundamental será limitar a aprendizagem a uma grande ideia por lição, a uma “situação-problema” e a dois ou três saberes-fazer, ainda que cientes da quantidade de objectivos e conceitos sugeridos pelas directivas pedagógicas.

Dependendo da organização do programa, a ênfase pode ser colocada nos objectivos de aquisição de conhecimentos, ou os objectivos poderão constituir a aquisição do saber-fazer, isto é, através de exemplos que contribuam para a identificação de situações de paralelismos em lugares diferentes.

Schoumaker aponta, também, a necessidade de seleccionar os documentos que mais se relacionam com a disciplina e que são passíveis de desenvolver o saber-fazer nos alunos, sendo sempre desejável a variedade de documentos.

A preparação do trabalho da aula é outro factor importante, não sendo de descurar a preparação dos materiais a utilizar e seus momentos de utilização, as instruções relativas aos mesmos, as técnicas de avaliação, entre outros, uma vez que a improvisação pode, frequentemente, tornar-se numa fonte de imprecisão e de perda de tempo.

Em concordância com outros autores, Schoumaker sublinha a importância de um plano bem estruturado como excelente auxiliar de memória para a organização geral da aula, ainda que o desenrolar da mesma esteja dependente da entrega e comportamentos dos alunos, pelo que a planificação é um processo de intenções e não tem um carácter rígido podendo, por isso, sofrer modificações a qualquer altura (Monteiro, M., 2001, p. 32).

Primar pelo cuidado na escolha, tratamento e potencial de informação cedido aos alunos revela-se outra das preocupações aquando da planificação em História, dando-se preferência a fontes escritas, mapas, gráficos e imagens que remontem à época histórica em estudo.

Por fim, Schoumaker acentua a importância do espírito crítico de que se deve valer o professor na planificação das suas aulas ao longo dos vários anos de experiência, uma vez que as melhorias relativamente às estratégias de ensino-aprendizagem são sempre possíveis. Para isso, deve o professor recorrer à formulação de notas que indiquem os pontos fortes e fracos de cada aula e, consequentemente, de cada planificação.

Concluimos, desta forma, que a planificação é a sistematização do ensino de forma a aumentar a sua eficácia, sendo a definição dos objectivos fundamental pois através dela a aprendizagem dos alunos é colocada no centro das preocupações dos professores. Por outras palavras, e citando Roger Mager (1975): «o ensino só é eficaz na medida em que atinge um objectivo primordial: deve fazer evoluir o aluno no sentido desejado. [...] Só é desejável um processo de ensino que permita atingir os objectivos fixados à partida” (*cit. in.* Monteiro, M., 2001, p. 32). Autores como A. Silva e I. Sá (2003) referem, ainda, o facto de que para os alunos agirem estrategicamente importa que também os próprios professores aprendam a ensinar estrategicamente os conteúdos curriculares (Silva, A. e Sá, I., 2003, s. p.).

### 3.2 A planificação da Unidade Didáctica

A planificação da disciplina de História para o 8.º ano de escolaridade no Colégio Manuel Bernardes, respeitando o disposto no Currículo Nacional, encontra-se organizada em torno de cinco grandes Temas que estabelecem a continuidade dos Temas A, B, C e D abordados durante o 7.º ano. Assim, os Temas previstos para o 8.º ano de escolaridade, e em vigor neste Colégio, são: Tema D – *Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV*; Tema E – *Expansão e mudança nos séculos XV e XVI*; Tema F – *Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII*; Tema G – O

*arranque da Revolução Industrial e o triunfo das revoluções liberais*; e, por fim, o Tema H – *A civilização industrial no século XIX*. Por sua vez, estes cinco grandes Temas encontram-se subdivididos em Unidades.

A sequência das seis aulas leccionadas, e que constituem o âmago deste Relatório, insere-se no Tema E – *Expansão e mudança nos séculos XV e XVI*, mais concretamente, na Unidade Didáctica E1, dedicada ao *Expansionismo europeu*. Como tal, procedeu-se, em primeiro lugar, à elaboração de uma Planificação a Longo Prazo, portanto de carácter anual, que abrangesse a totalidade dos conteúdos programáticos a ministrar ao longo deste ano lectivo e que permitisse enquadrar o Tema E no currículo da disciplina previsto para o 8.º ano, em articulação com os restantes Temas (ANEXO 3). Seguidamente, e porque a presente experiência educativa incide apenas na Unidade Didáctica E1 – O *Expansionismo europeu*, do Tema E, elaborou-se a Planificação a Médio Prazo da mesma e dos conteúdos programáticos que se pretenderam leccionar (ANEXO 4). Foram, ainda, efectuados Planos de Aula, portanto Planificação a Curto Prazo, para cada uma das seis sessões, no sentido de se organizar e estruturar todo o processo de ensino-aprendizagem ao longo da sequência. Por outro lado, os Planos de Aula tiveram também como finalidade servirem de guia de orientação e auxiliar de aplicação para a sucessão das tarefas a cumprir em cada momento das referidas aulas (ANEXOS 5, 6, 7, 8 e 9).

Como documentos de referência à planificação da Unidade Didáctica, e de todo o processo de intervenção na experiência educativa, foi efectuado um cruzamento de dados resultante da consulta atenta dos documentos curriculares orientadores publicados pelo Ministério da Educação, actualmente em vigor<sup>16</sup>. Aliado a este procedimento efectuaram-se, ainda, algumas reuniões com a Professora Cooperante, habitual docente da disciplina de História da turma do 8.º E e que visionou todo o processo de construção, implementação e avaliação da experiência educativa, no intuito de melhor adequar a planificação às necessidades e características específicas daquela turma.

Por fim, recorreu-se à utilização de bibliografia especializada que, em articulação com o manual da disciplina em uso, serviu de alicerce à preparação científica das aulas. Esta encontra-se discriminada como “*Obras específicas (conteúdos programáticos)*” na secção *Bibliografia* do presente Relatório.

---

<sup>16</sup> Entendam-se os documentos: *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico, 3.º ciclo* (1991), o *Programa de História. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico 3.º ciclo* (1994); *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001); e o documento *Apresentação do Projecto “Metas de Aprendizagem”* (2010).

### 3.2.1 As estratégias

Consideremos como *estratégia*, todo e qualquer meio cuja utilização/aplicação tenha como fim alcançar um objectivo ou um fim específico. Ora, neste sentido, devemos reconhecer que, actualmente, o professor de História tem à sua disposição uma grande diversidade de *estratégias* que pode mobilizar nas suas aulas. De facto, conforme é reconhecido por vários autores, o método expositivo é visto como o pior método de ensino. Não chegando a afirmar que ele é desnecessário, até porque é, reconheça-se, insubstituível, a utilização excessiva e rotineira deste método é uma das principais causas da desmotivação dos alunos face ao ensino, sendo igualmente comum que os professores acusem a falta de motivação e o pouco ou nenhum interesse dos alunos pela leitura e pelos livros (Monteiro, M.: 2001, p. 181).

Face a esta constatação, o professor de História deve encarar o ensino da disciplina como um desafio diário cujo sucesso, reflectido na motivação e empenho com que os alunos enfrentam a aula de História, reside na ponderação e na criatividade com que o professor transmite os conteúdos ainda que, com as devidas precauções, de modo a não adulterar ou vulgarizar o correcto ensino da História.

Assim, enquanto *estratégias*, serão aqui mencionadas aquelas que, entre uma grande variedade de opções, poderão facilmente ser utilizadas e mobilizadas para um ensino de História mais apelativo, estimulante e interactivo.

Destaque-se, por exemplo, a utilização dos *meios audiovisuais*. Na verdade, este tipo de *estratégia*, que pode implicar apenas um computador e um DataShow, pode tornar-se num verdadeiro trunfo para o professor de História. É que, através, destes dois simples dispositivos é possível projectar textos, mapas e imagens, permitindo uma análise conjunta, interactiva e mais cooperativa, por parte da turma; ao mesmo tempo, torna possível projectar filmes e fotografias de teor histórico, passar excertos de músicas alusivas a um qualquer período histórico; analisar e esboçar esquemas e/ou diapositivos temáticos; experimentar jogos de computador que, cada vez mais, preenchem os tempos livres dos alunos e, quando bem seleccionados e orientados, podem servir de auxiliar à compreensão de determinados aspectos ou fenómenos históricos; e, por fim, de entre muitas outras hipóteses, destaque-se, a utilização da Internet na própria sala de aula por parte de professores e alunos que, além de se constituir como uma excelente ferramenta de investigação, possibilita a visita, ainda que em formato digital, a museus e a um grande número de monumentos que já se encontram preparados para o efeito...

Consideraremos também, *estratégia*, a utilização de jogos, simulações e representações no decurso da leccionação de conteúdos históricos. Nestes casos, a

sua importância reside no facto de que representam percursos extremamente importantes e eficazes para promover o envolvimento afectivo dos alunos com a História, ao mesmo tempo que proporciona o desenvolvimento da sua criatividade e imaginação (Proença, M., 1989, p. 134).

Por fim, *estratégia*, pode ser também considerada a utilização de todo e qualquer tipo de objectos históricos que possam suscitar a curiosidade dos alunos. Por exemplo, se falamos em “ampulheta” para medir a passagem do tempo, porque não levar uma para a sala de aula? Se falamos em “portulanos”, porque não tentar obter um exemplar? Ou, ainda no âmbito deste tema, se falamos em “especiarias” para referir os produtos procurados pelos portugueses no longínquo Oriente, porque não oferecer aos alunos a oportunidade de os observar fisicamente, na sala de aula, cheirá-los e senti-los? No fundo porque não *recorrer a estas estratégias* que tão facilmente se encontram ao alcance do professor?

Ao longo da leccionação da sequência de seis aulas que aqui ficará exposta, foi propositadamente realizada a experimentação de variar o tipo de ensino ministrado em cada uma das sessões, fazendo uso de grande parte das *estratégias* aqui mencionadas. Conforme referido anteriormente, o método expositivo não foi suprido, até porque essa ideia é algo, até ao momento, inconcebível numa aula de História. No entanto, procurou-se diversificar as *estratégias*, optando-se por acrescentar em cada aula, ao método expositivo, actividades que provocassem a participação e fomentassem o interesse nos alunos. Para tal, foram sendo construídos materiais ao longo desta sequência lectiva que visavam funcionar como facilitadores da aprendizagem dos alunos no decurso das aulas. O momento da sua utilização encontra-se especificado na secção deste Relatório correspondente à *descrição das aulas*, sendo que todos os materiais e actividades construídos são remetidos para *anexo*, aquando da sua referência. Podemos, neste sentido, dizer que foi estabelecido como objectivo: variar as *estratégias*, para uniformizar os empenhos...

### 3.2.2 Linha Metodológica

Dos Temas previstos pelo Currículo Nacional para a disciplina de História ao longo do 3.º ciclo considera-se o Tema E – *Expansão e mudança nos séculos XV e XVI*, alusivo à época dos Descobrimentos portugueses, como um dos temas históricos que melhor pode contribuir para a formação da cidadania nos alunos. Por todos os processos que implicou, esta época é um exemplo vivo de como os interesses do

Homem conduzem os seus comportamentos e como estes radicam em consequências cuja herança, ainda hoje, se faz sentir na nossa sociedade...

Aqui, a disciplina de História concede-nos uma aprendizagem em dois sentidos que, muito embora sejam distintos, não são contrários mas sim paralelos e acabam, inclusive, quando bem aproveitados, por se complementar. Na verdade, se por um lado podemos estudar os acontecimentos do passado português e a forma como se precipitaram desde a conquista de Ceuta em 1415, marcado evento para o início da expansão marítima portuguesa, passando pelas fases de exploração da costa ocidental africana ao longo dos reinados de D. João I, sob insígnia do Infante D. Henrique, de D. Afonso V, com Fernão Gomes, e do reinado de D. João II que, através de Bartolomeu Dias dobra, finalmente, o Cabo da Boa Esperança, da chegada à Índia por via marítima e, já com D. Manuel I no trono, a descoberta oficial do Brasil em 1500, bem como a presença e ocupação dos portugueses nos territórios envolvidos, por outro lado podemos propiciar o desenvolvimento de uma série de competências e capacidades que nos são proporcionadas transversalmente.

É que a construção do conhecimento sobre este tema e a tomada de consciência das influências actuais advindas do evento da expansão marítima portuguesa radicam na mobilização de uma série de factores e competências que não devem ser esquecidos, nem sequer menosprezados, quando se objectiva uma educação simultânea em pensamento histórico e em cidadania nos alunos. Sublinhe-se, por exemplo, que estudar este Tema implica, entre outros aspectos, a consciencialização do primeiro grande momento da História em que surge o fenómeno da Globalização. Indissociável deste alcançamos, inevitavelmente, os fenómenos de aculturação e, por vezes, descaracterização de povos resultantes dos momentos de contactos estabelecidos que então se observaram e, ainda hoje, se observam entre culturas diferentes. Mas estudar a época dos Descobrimentos portugueses implica, igualmente, (re)conhecer essa variedade cultural que pontilha o mundo, agora como no passado, e desperta os alunos para a diversidade e coexistência de povos e culturas em diferentes espaços do mundo ou num mesmo território, sensibilizando-os para o desenvolvimento de atitudes de respeito, tolerância e aceitação da diferença. Desta forma, estudar os Descobrimentos portugueses envolve, também, reconhecer a existência sincrónica de grupos humanos, tanto no passado como na actualidade, em estádios de desenvolvimento civilizacional distintos e que, independentemente das distâncias a que se encontram, a sua convivência pode e deve ser harmoniosa. Adjacente a estes conhecimentos resulta, sem dúvida, o desenvolvimento do conhecimento geográfico dos alunos a várias escalas – local, regional e mundial –

indispensável para a identificação, localização e comparação de fenómenos espaciais que lhes permite efectuar uma leitura casuística e problematizadora da realidade.

Não menos importante será o contributo que este Tema proporciona no âmbito da formação de valores democráticos nos alunos. Aludindo a questões como o tráfico de escravos africanos através da exploração de documentos que nos sugerem em que condições eram tratados e transportados, ou às consequências que as condutas desregradas dos conquistadores espanhóis surtiram nas populações ameríndias tocamos, certamente, a sensibilidade do aluno, o que nos permite despertar o seu interesse para a discussão de assuntos tão actuais como, por exemplo, a Declaração dos Direitos do Homem...

Reconhecendo o potencial formativo que a Unidade Didáctica desenvolvida ao longo desta experiência educativa encerra enquanto contributo para a formação da cidadania<sup>17</sup>, considerou-se de nuclear importância a ponderação e selecção de metodologias adequadas para o efeito. Determinou-se, enquanto objectivo principal a atingir ao longo desta experiência educativa, aliar ao desenvolvimento da dimensão cognitiva e enriquecimento do conhecimento histórico relativamente aos momentos da expansão europeia, o aperfeiçoamento dos domínios social, cultural, afectivo e moral dos alunos, em função das suas necessidades enquanto futuros cidadãos e em função das necessidades e expectativas da sociedade actual. Desta forma, pretendeu-se a mobilização global do aluno através da diversidade de metodologias adoptadas no processo de ensino.

Seguindo uma orientação construtivista pretendeu-se que todo o processo de ensino privilegiasse o papel dos alunos no decurso da construção e aquisição das aprendizagens pretendidas. Muito embora não se tenha excluído o método expositivo, preferiu-se o seu recurso, não como instrumento fundamental no processo de ensino, mas apenas enquanto auxiliar de estratégia de indagação centrada no aluno, em situações de questionamento activo ou aquando da transmissão e clarificação de conhecimentos básicos. Pretendeu-se, em harmonia com o que ficou descrito sobre o contributo da história para a cidadania (**ponto A3** deste Relatório), privilegiar situações que colocassem os alunos em situações de problematização, reflexão e debate crítico no intuito de se apelar constantemente à aplicação e desenvolvimento do pensamento crítico ao longo das sessões ministradas. Tais situações ocorreram sobre a forma de indagações ao nível individual e em tarefas realizadas com a turma dividida em pequenos grupos. No seguimento desta linha de pensamento, foram também

---

<sup>17</sup> Recorde-se o **ponto A4** do presente Relatório relativamente à aquisição e desenvolvimento das capacidades específicas que se pretendem atingir ao longo desta Unidade Didáctica.

experimentadas situações que levavam os alunos a confrontarem diversas fontes históricas, por vezes contraditórias, sobre um determinado aspecto ou acontecimento. Pretendeu-se com este procedimento que estes reconhecessem a variedade de opiniões e perspectivas que podem existir relativamente a uma mesma realidade e que, por conseguinte, enveredassem por um processo de análise crítica das fontes e de raciocínio lógico que lhes permitisse alcançar conclusões.

Desta forma, foram propositadamente concebidas actividades e materiais que, incluídos no decurso das situações educativas ou fora destas, funcionavam como estratégia de reforço e consolidação das aprendizagens adquiridas e promoviam o trabalho autónomo dos alunos no processo de construção do conhecimento, tendo sempre como horizonte paralelo o intuito de se trabalhar para a formação da cidadania nos alunos. Descrevem-se, seguidamente, as principais actividades desenvolvidas:

- *“Ficha de Conceitos”* – através da abordagem dos conceitos preconizados para esta Unidade Didáctica pretendia-se que os alunos alcançassem a conceptualização dos saberes pretendidos, de forma a permitir-lhes o estabelecimento de uma articulação vertical com os conhecimentos adquiridos em Unidades Didácticas anteriores e a adquirir nas posteriores, conduzindo-os a um processo de constante (re)construção dos mesmos em níveis de saber progressivamente mais elaborados. Desta forma, ao longo das várias sessões ministradas ia sendo cedido um pequeno Glossário em que alguns dos espaços correspondentes às definições se encontravam propositadamente em branco. Competia aos alunos preencherem-nos fora dos tempos lectivos recorrendo, para isso, à pesquisa em enciclopédias, livros, dicionários ou até mesmo na internet. No final da sequência lectiva, o conjunto das fichas de conceitos ou “Glossário” continha os principais conceitos previstos para a Unidade Didáctica;
- *“Friso Cronológico”* – seleccionando marcos temporais realmente fundamentais para a aprendizagem dos conteúdos, pretendia-se trabalhar a dimensão temporal e sequencial dos acontecimentos, evitando a dispersão dos alunos em tabelas cronológicas excessivamente elaboradas. Assim, preparou-se um Friso Cronológico com um conjunto de datas que resumia cronologicamente a Unidade Didáctica. Com esta actividade pretendia-se o preenchimento, por parte dos alunos, dos espaços propositadamente deixados em brancos referentes aos momentos mais importantes da expansão portuguesa. À



imagem da actividade anterior, para concluírem com sucesso a tarefa proposta os alunos necessitavam de recorrer a fontes de informação diversificadas;

- *“Análise de documentação escrita e iconográfica”* – utilizado enquanto ponto de partida para o desenvolvimento do sentido crítico, da capacidade de pesquisa e construção do conhecimento, a sua abordagem pressupunha, por um lado, a interpretação do sentido global de textos ou imagens e, por outro, a identificação dos elementos fundamentais da informação daí resultante, ou seja, as personagens envolvidas, os locais mencionados, no caso de textos, ou identificados, no caso das imagens, e os factos que se relatam ou se observam, entre outros. Entre a documentação analisada encontram-se diversos textos e imagens que retratam o encontro entre culturas ao longo dos séculos XV e XVI, o confronto das descrições das respectivas características perspectivados pelos vários povos envolvidos nesse encontro, textos e imagens alusivos à escravatura dos povos africanos e ameríndios e, ainda, sobre o impacto que os povos ibéricos exerceram sobre populações e territórios dos continentes africano, asiático e americano;
- *“Actividades de debate”* – em pequenos grupos ou envolvendo a globalidade da turma, procurou-se a exploração da capacidade argumentativa dos alunos e o aperfeiçoamento da sua expressão oral, ao mesmo tempo que se estimulava o enriquecimento do seu vocabulário com a introdução de termos específicos da disciplina. Tendo como base a análise de textos ou imagens, partiu-se ao encontro da sensibilidade e opiniões dos alunos sobre aspectos que, ainda hoje, assolam a sociedade actual como, por exemplo, a discriminação de culturas minoritárias, fenómenos da globalização ou a (in)existência de trabalho escravo;
- *“Utilização de novas tecnologias de informação”* – com a projecção, e posterior interpretação, de imagens, textos e quadros em *Powerpoint*, constatou-se o interesse que este dispositivo desperta nos alunos potenciando, portanto, a sua abertura e recepção quanto aos conhecimentos que o professor pretende transmitir. Por outro lado, promoveu-se a utilização da Internet enquanto eficaz auxiliar de recurso visual para os alunos, com a sugestão de visionamento de filmes alusivos à clarificação dos conteúdos da Unidade Didáctica e a vídeos que estabelecem a relação entre aspectos ocorridos no passado e cujas

consequências se constatarem no presente e numa realidade social não muito distante dos alunos<sup>18</sup>.

- “*Construção de um Atlas do Aluno*” – consignado ao objecto de estudo da Unidade Didáctica E1, e reconhecendo-se a importância da dimensão cartográfica para a construção de referentes espaciais concretos e localização de fenómenos, considerou-se nuclear a realização de uma actividade que promovesse o desenvolvimento de competências no domínio da expressão gráfica dos alunos. Esta actividade, que requeria a mobilização de um tipo de linguagem que é cada vez mais utilizada na actualidade, revestiu-se de extrema importância para que os alunos alcançassem as aprendizagens pretendidas, uma vez que estabelecia, de forma gráfica, a articulação transversal dos conteúdos da Unidade Didáctica, nas dimensões espacial e temporal. Assim, no âmbito dos conteúdos programáticos previstos propôs-se aos alunos que realizassem individual e, uma vez mais, autonomamente um atlas composto por cinco mapas que contivessem as informações seguidamente dispostas em tabela:

| ATLAS DO ALUNO   |
|--|
| <p><b>MAPA 1:</b> “<i>As primeiras viagens da expansão portuguesa</i>”, que deverá incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• As <i>três fases de exploração da costa ocidental africana</i>, nomeadamente, a <i>fase henriquina</i> (1415 – 1460) cujas viagens atingiram a costa da Serra Leoa; a fase do <i>contrato de arrendamento</i> da exploração da costa africana por cinco anos a Fernão Gomes (1469 – 1474), em que este se comprometia a descobrir para Sul, em cada ano, cem léguas, e que correspondeu à exploração de todo o Golfo da Guiné; e, por fim, a terceira e última fase de exploração da costa ocidental africana, já no reinado de D. João II, balizada entre a subida deste rei ao trono e a <i>passagem do Cabo da Boa Esperança</i> por Bartolomeu Dias (1481 – 1488), embora se reconheça já a sua direcção</li></ul> |

<sup>18</sup> O sítio [www.youtube.com](http://www.youtube.com) é um sítio da Internet de livre circulação e pesquisa que contém milhares de vídeos publicados sobre diversas temáticas actuais e que podem ser explorados com a devida orientação do professor.

desde 1475, enquanto príncipe;

- Os *principais territórios alcançados e datas de descoberta* como, por exemplo, as ilhas atlânticas, o Cabo Bojador, a Serra Leoa e o Cabo da Boa Esperança;
- As *rotas dos principais navegadores e datas das expedições* marinhas, (Gil Eanes, Diogo Cão e Bartolomeu Dias) e terrestres (Pêro da Covilhã e Afonso de Paiva).

**MAPA 2:** “*A divisão do Mundo entre Portugal e Castela – frutos da rivalidade*”, que deverá incluir:

- O *Tratado de Alcáçovas*, celebrado em 1479 entre Portugal e Castela, onde se acordava que Portugal desistia de qualquer pretensão sobre aquelas ilhas e Castela reconhecia o domínio exclusivo português de todos os territórios a Sul daquele arquipélago.
- O *Tratado de Tordesilhas*, celebrado em 1494, e que estabelecia uma nova divisão dos territórios descobertos e por descobrir entre Portugal e Castela, a partir de um semi-meridiano que passava a 370 léguas a oeste do arquipélago de Cabo Verde. As terras a Ocidente desta linha pertenceriam aos reis de Espanha e, a Oriente, aos reis de Portugal.

**MAPA 3:** “*As chegadas à América, Índia e Brasil*”, que deverá incluir:

- A *rota da viagem de Cristóvão Colombo*, aquando da descoberta do continente americano e respectiva data (1492);
- A *rota da viagem de Vasco da Gama*, aquando da chegada à Índia e respectiva data (1498);
- A *rota da viagem de Pedro Álvares Cabral*, aquando da descoberta do Brasil e respectiva data (1500).
- Os *ventos dominantes do Oceano Atlântico*, no Hemisfério Sul.

**MAPA 4:** “*Sobreposição dos impérios espanhol e português do século XVI com o mapa político actual*”, onde se constatará:

- A identificação e demarcação dos *países da actualidade* que durante a época da expansão europeia tiveram um domínio efectivo por parte de Portugal e Espanha.

**MAPA 5:** “*Fluxos do comércio mundial no século XVI*”, que deverá incluir:

- O Império Espanhol na América, no século XVI;
- Os domínios portugueses no século XVI, que deverão incluir os territórios do Brasil, de África, das principais cidades do Golfo Pérsico e da Índia, de Malaca, de Timor e de Macau;
- As *rotas mundiais do comércio português e espanhol*;
- O *fluxo, origem e identificação dos produtos traficados* ao nível intercontinental.

**Tabela 3:** Definição dos conteúdos pressupostos a incluir no Atlas do Aluno.

Através das actividades construídas para o decurso do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo das sessões ministradas previa-se que os alunos trabalhassem e melhorassem as suas capacidades autónomas de trabalho e auto-avaliação promovendo-se, por conseguinte através desta linha construtivista, um modelo de ensino direccionado para a aquisição de competências e construção do próprio saber (Alves, P., 2004, p. 126).

### 3.2.3 A descrição das aulas

#### a) *Aulas de reconhecimento da Turma*

Foram efectuadas duas aulas de reconhecimento do 8.º E que tiveram lugar nos dias 13 e 15 de Dezembro de 2010, respectivamente. Estas, tendo sido ministradas pela habitual docente da disciplina, a Professora Cooperante, tinham como principais objectivos conhecer os alunos, estabelecer um primeiro contacto com a turma, aferir sobre a dinâmica e funcionamento da turma em sala de aula, localizar a aprendizagem dos alunos relativamente ao Programa da disciplina e, ao mesmo

tempo, provocar habituação relativamente à sala de aula e perceber que condições e materiais de recurso estariam disponíveis, bem como que outros poderiam ser mobilizados ao longo da sequência para a transmissão dos conteúdos.

Relativamente aos alunos, verificou-se que o 8.º E inclui elementos aplicados e participativos em sala de aula mas, ao mesmo tempo, outros que são mais reservados ou conversadores e que, por isso, não se envolvem tanto na lição. No entanto, no decurso destas duas aulas constatou-se que, no geral, a turma surgiu aplicada e empenhada em responder às questões levantadas pela Professora. O ambiente de sala de aula considerou-se salutar, no sentido em que não foram detectados quaisquer tipos de pressões entre os vários elementos da turma ou entre estes e a Professora.

Quanto aos recursos disponíveis na sala de aula, nos dias referidos observou-se a existência de um quadro de ardósia, com giz, e um quadro interactivo com o respectivo DataShow suspenso no tecto. Observou-se, também, que a disposição da sala não ajuda muito à circulação do professor entre os alunos, pois é estreita, e comprida levando a que, sempre que o professor se desloca para o fundo da sala, perca o contacto com os alunos que estão instalados nas primeiras filas. Por fim, o tipo de carteiras utilizadas na sala de aula não é propício à realização de trabalhos de grupo, uma vez que estas são individuais e demasiado pesadas para serem deslocadas. Neste sentido, considerou-se que estas condições podem constituir alguns entraves à utilização de estratégias e actividades grupais.

*b) Aula 1 - Primeiros rumos da expansão quatrocentista e os avanços da expansão ultramarina*

A primeira desta sequência de seis aulas ocorreu no dia 3 de Janeiro de 2010, correspondendo ao primeiro dia de aulas do segundo período. Optou-se, em primeiro lugar, por realizar a ponte entre os conteúdos abordados pela Professora Cooperante, nas duas últimas aulas do primeiro período, correspondentes às duas aulas de reconhecimento da turma referidas anteriormente, e os conteúdos que cabiam, então, abordar. A recapitulação dos conteúdos foi realizada de forma expositiva apelando sempre, no entanto, à participação dos alunos. De forma a estruturar organizadamente os conteúdos, procedeu-se à realização de um esquema relativo às fases de exploração da costa africana no século XV (ANEXO 10, 1.), no quadro de ardósia, que resumisse os principais pontos abordados. Este esquema conceptual foi construído sempre com a ajuda e participação dos alunos, de modo a tornar activa e integrante as suas aprendizagens. Ao longo da aula foram sendo consultadas várias imagens e mapas e analisados alguns textos do manual da disciplina.

Na fase final da aula, procedeu-se à entrega de um Mapa Mudo (Anexo 10, 2.), e respectivo Guião (ANEXO 10, 3.) com vista ao início da elaboração de um “Atlas do Aluno”, que se constitui como trabalho individual de elaboração de um conjunto de cinco mapas alusivos aos conteúdos abordados ao longo da Unidade Didáctica. Conjuntamente, foi distribuída uma Cronologia (ANEXO 10, 4.), igualmente a ser preenchido pelos alunos ao longo de toda a Unidade Didáctica, e um Glossário (Ficha de Conceitos) (ANEXO 10, 5.) relativo aos conteúdos abordados na presente aula. A Ficha de Conceitos procura, além de esclarecer algumas definições que os alunos deviam dominar, desenvolver a capacidade de investigação dos alunos de modo a preencherem os espaços deixados, propositadamente, em branco.

*c) Aula 2 – A rivalidade luso-castelhana e a chegada à Índia e ao Brasil*

A segunda aula desta sequência teve lugar no dia 5 de Janeiro de 2010. Embora estivesse previsto no plano da aula a projecção de um conjunto de diapositivos em PowerPoint sobre a problemática do *Tratado de Tordesilhas*, foi observado, na aula anterior, que o DataShow havia sido retirado da sala o que constituiu um imprevisto e levou à alteração da estratégia utilizada em sala de aula...

Face a esta inesperada situação, foi realizada uma exposição dialogada com recurso a imagens e exemplos constantes no manual da disciplina. No seguimento da aula, e ultrapassado o imprevisto, foi solicitado a três alunos que, sequencialmente, realizassem a leitura em voz alta de três textos históricos referentes à chegada dos portugueses à América, à Índia e ao Brasil. Após a leitura destes textos foi proporcionado um momento de discussão que convidava os alunos a manifestarem as suas inferências sobre as principais diferenças entre as civilizações encontradas na Índia e no Brasil, aquando da chegada dos portugueses, e sua comparação, de modo a levar os alunos a reflectirem na diversidade de culturas que, não só então mas ainda hoje, pontilham o mundo...

Ao longo da aula, existiu o cuidado de lembrar os alunos para o preenchimento da Cronologia com os momentos fundamentais da expansão portuguesa, entregue na aula anterior. No final da aula foram, ainda, entregues dois Mapas Mudos, com vista à realização do segundo e terceiro mapa do “Atlas do Aluno”, e respectivos Guiões (ANEXO 10, 6. e ANEXO 10, 7.).

d) *Aula 3 – A presença portuguesa na África negra e o Império português do Oriente (1)*

A terceira aula desta sequência realizou-se no dia 10 de Janeiro de 2010. Esta foi iniciada com a recolha dos Mapas 1, 2 e 3 do “Atlas do Aluno” e a correcção oral das questões levantadas nos respectivos Guiões.

De forma a proceder à exposição sobre o tema da aula, e uma vez que ainda não havia sido reposto o DataShow, procedeu-se ao desenho dos contornos do continente africano e asiático no quadro de ardósia. A partir desta base, foi realizada a exposição dialogada sobre o estabelecimento dos portugueses no litoral ocidental africano, através de um sistema de feitorias, e principais produtos comercializados, com recurso à exploração sistemática de excertos de textos históricos e outros materiais iconográficos presentes no manual da disciplina.

De modo a ilustrar parte do universo cultural dos povos africanos, foram exibidos aos alunos alguns objectos / produtos cobiçados pelos portugueses na África quinhentista e seiscentista, bem como as famosas especiarias orientais que os portugueses tanto ambicionavam controlar com o domínio do comércio no Índico (ANEXO 10, 8.). Aproveitando o *comércio dos escravos africanos* como mote, foi preparada uma discussão sobre a “escravatura” e a “condição humana”. Esta foi iniciada com a leitura em voz alta de três textos, ainda que temporalmente distantes, alusivos a esta questão (ANEXO 10, 9.). Em torno destes três textos foi, então, realizado o levantamento das ideias e comentários dos alunos de modo a fomentar a partilha e debate de opiniões e discussão no seio da turma. Aproveitando o interesse da turma em discutir este assunto, transpôs-se esta questão para a actualidade lançando a questão se “ainda hoje existe escravatura?”. Uma vez chegado o fim da aula, e para confrontarem as suas opiniões sobre esta questão, foi proposto aos alunos o visionamento, em casa, do filme “Escravos do século XXI”, disponível no sítio do YouTube, na Internet. Visto que o debate com os alunos acabou por demorar o resto do tempo, o plano desta aula não chegou a ser cumprido na sua totalidade. Ainda assim, considera-se que o debate provocou e estimulou os alunos no decurso da mesma, tornando-se, sem dúvida, um factor positivo em qualquer situação educativa...

e) *Aula 4 – O Império português do Oriente (2)*

A quarta aula desta sequência decorreu no dia 12 de Janeiro de 2010. Foi realizado, no início da aula, uma exposição dialogada com os alunos de modo a

sensibilizá-los para o impacto do encontro dos portugueses com culturas tão diversas como a africana, a indiana, a chinesa, a japonesa e a ameríndia. De forma a intensificar esse contacto, foi demonstrado aos alunos, através de faixas áudio, a expressividade e diferença entre essas culturas através da música (ANEXO 10, 10.). Esta actividade, que pretendia trabalhar os sentidos, sentimentos e percepções dos alunos através da música foi muito bem recebida por estes alcançando-se, sem palavras, o objectivo pretendido...

A dar continuidade a esta temática, procedeu-se à divisão dos alunos em grupos de quatro elementos. A cada grupo foi atribuído um conjunto de seis textos sobre o contacto dos navegadores portugueses com diferentes povos (ANEXO 10, 11.). Desses seis testemunhos, um seria atribuído a cada grupo. Os alunos deviam, então, discutir em grupo e defender o estado evolutivo da sua cultura, procurando encontrar argumentos válidos e convincentes para as perguntas: *“Qual a cultura mais evoluída? / Qual a civilização mais avançada?”*. Posteriormente, cada grupo escolheu um porta-voz e, quando questionados, deveriam defender a superioridade da sua cultura baseados em argumentos *prós* encontrados no seu texto e *contra* os outros povos. Lançado o debate, cuja conclusão almejada seria que, tal como então, na época das descobertas, *não existem culturas superiores ou mais desenvolvidas*, apenas em estádios civilizacionais diferentes com tecnologia mais ou menos desenvolvida, foi realizado o balanço sobre as principais ideias manifestadas pelos alunos.

Considerou-se, com esta actividade e a partir das observações dos alunos, ter-se contribuído de forma bastante significativa para a instalação de sentimentos de igualdade e de respeito entre as diferentes culturas, povos e etnias na sociedade actual...

Verificou-se, no final da aula, que os alunos se encontravam motivados e com vontade de continuar a debater, porém o factor *tempo* não permitiu continuar a explorar os potenciais da actividade.

#### *f) Aula 5 – a colonização portuguesa do Brasil e o império espanhol da América*

A presente aula ocorreu no dia 17 de Janeiro de 2010. Deu-se o início desta sessão com a entrega e correcção de alguns dos materiais que os alunos tinham vindo a trabalhar, relativamente às Fichas de Conceitos, mapas do “Atlas do Aluno” e respectivos Guiões. Após se ter efectuado a sua correcção, procedeu-se a uma pequena exposição oral de forma a se estabelecer a ligação e continuidade com os conteúdos que vinham sendo trabalhados em aulas anteriores.



Posteriormente, iniciou-se a apresentação de um conjunto de diapositivos em PowerPoint que incidiu sobre a colonização portuguesa no Brasil, a ocupação e conquista da América pelos espanhóis e o impacto que tais acontecimentos tiveram nos povos e territórios explorados (ANEXO 10, 12.)<sup>19</sup>.

A dar continuidade à realização do “Atlas do Aluno” foi distribuído, no fim da aula, um quarto Mapa Mudo (ANEXO 10, 13.), desta vez com o acrescento das divisões políticas dos países, e respectivo Guião (ANEXO 10, 14.). Com a elaboração deste mapa pretendia-se que os alunos completassem com o respectivo nome e sobrepuassem aos países existentes na actualidade, os territórios dos impérios portugueses e espanhóis dos séculos XV e XVI, de forma a conhecerem e compararem a abrangência espacial dos mesmos, bem como o peso da sua influência em aspectos que, ainda nos dias de hoje, perduram como, por exemplo, a língua.

#### *g) Aula 6 – O comércio à escala mundial*

A sexta e última aula desta sequência ocorreu no dia 19 de Janeiro de 2010. Consignada ao tema do *comércio à escala mundial* do Império português ao longo do século XV e XVI, iniciou-se esta sessão com uma curta exposição oral, de forma a se estabelecer a ligação com os conteúdos abordados em aulas anteriores. De forma a trabalhar esta temática de forma mais criativa e motivadora procedeu-se à realização de uma actividade à qual atribuiremos o título de “*Mercadores Intercontinentais*” (ANEXO 10, 15.).

Com esta actividade pretendia-se que os alunos tomassem conhecimento, de uma forma dinâmica e interactiva, dos fluxos, circulação e trocas de produtos efectuados entre os vários continentes no século XVI, com especial destaque para o comércio português. Desta forma, a cada aluno foi distribuído um pequeno papel com o nome de um produto comercializado entre Portugal e outro continente e explicado o funcionamento da actividade. Consoante as instruções fornecidas pelo professor, os alunos deveriam “encarnar” o papel de mercadores intercontinentais e fazer deslocar o produto que lhe ficara atribuído entre o continente de origem e o continente de destino. Para tal, foi colocado previamente uma folha de papel em cada uma das quatro paredes da sala de aula identificada com o nome dos continentes africano, europeu, asiático e americano.

---

<sup>19</sup> De forma a melhor se compreender o alcance deste *recurso* quanto à grande quantidade de materiais que permitiu observar e manusear (*imagens de reconstituição, fotografias, mapas tabelas, gráficos, textos, representações, entre outros...*), veja-se, atentamente, o ANEXO 10, 12..

Após algumas repetições, foi finalizada a actividade e os alunos foram questionados sobre as principais conclusões a que tinham chegado. Sem o auxílio do professor, os alunos rapidamente concluíram que o continente europeu era o continente onde se verificava a chegada da maioria dos produtos comercializados. Por outro lado, outra das conclusões foi que era também na Europa que circulava a maior variedade de produtos, visto as colónias dos vários países europeus conduzirem para lá as mercadorias exploradas. Realizadas as conclusões, debruçou-se sobre as principais cidades europeias que dominavam a compra e distribuição destes produtos.

Com a chegada do *términus* da aula foi entregue a quinta e última base (mapa) do “Atlas do Aluno”, onde se pretendia que os alunos representassem num suporte espacial os fluxos e produtos comercializados ao longo do século XVI à escala mundial. Juntamente com esta base foi entregue o respectivo Guião (ANEXO 10, 16.). Finalmente deu-se por concluída a última aula desta sequência.

Conforme referido anteriormente, além da sequência de seis aulas foi realizada a participação em mais uma sessão, no dia 24 de Janeiro, enquanto aula de esclarecimento de dúvidas, tendo em conta a realização da Ficha de Avaliação Sumativa desta turma no dia 26 de Janeiro.

---

## PARTE C – A Avaliação

---

### 1. Nota prévia – considerações sobre o conceito de avaliação

A avaliação constitui o elemento principal da apreciação de uma planificação, uma vez que revela não só se os objectivos educacionais foram atingidos pelos alunos, como também se a planificação realizada pelo professor foi a adequada relativamente aos objectivos a que previamente se propôs.

Desta forma, a avaliação constitui-se como uma apreciação quantitativa e/ou qualitativa de uma aprendizagem em função de objectivos estabelecidos anteriormente. A avaliação assume, assim, várias funções. Contam-se, entre outras, o facto de se tornar um instrumento ao serviço do sucesso dos alunos ao permitir que estes se situem na sua evolução, ao provocar nos alunos o confronto com as suas dificuldades, tornando-os persistentes, ao promover nos alunos métodos de trabalho que os ajudem a perceber o que aprenderam / o que falta aprender, ao fornecer a avaliação de uma ou outra função intelectual (Mérenne-Schoumaker, B. 1999, p. 201). Daí que, e estabelecendo a ligação com o apontamento anterior relativo à planificação, sendo que uma não se pode dissociar da outra, a elaboração de metas revela-se um aspecto fundamental para que uma acção possa ser regulada pelo aluno. As metas, e posterior avaliação, servem como valor de referência que incitam e dirigem o comportamento de forma intencional, consciente e planificada (Silva, A. e Sá, I. 2003, s. p.).

Por conseguinte, a recolha de diferentes tipos de informações (o que avaliar?), os vários sistemas de avaliação (como avaliar?) e a tomada de decisões diferentes (para quê avaliar?) constituem as finalidades e funções da avaliação que, por sua vez, diferenciam os procedimentos de avaliação. Posto isto, podemos, então, distinguir as três principais funções clássicas da avaliação (Ferreira, C. 2007, p. 24 – 31):

- A *avaliação diagnóstica* – cujo objectivo consiste em averiguar em que grau de preparação o aluno se encontra e determina o seu nível prévio, o que possibilita a identificação de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, definindo referenciais para um início apropriado, e informa o professor sobre a origem e despistagem das dificuldades (Monteiro, M. 2001, p. 121).

- A *avaliação formativa* – que tem, acima de tudo, uma finalidade pedagógica e está caracteristicamente integrada de modo constante no processo de ensino-aprendizagem. O seu principal objectivo é fornecer aos intervenientes no acto educativo informações sobre os êxitos conseguidos e as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem, permitindo a sua regulação com a intervenção atempada de modo a que o professor normalize o processo realizado pelo aluno. Uma modificação ou “revisão” do percurso didáctico, onde «nunca se classifica o aluno mas ajuda-se a progredir» (Mérene-Schoumaker, B. 1999, p. 202) providenciando, ainda, uma fonte de informações sobre as estratégias escolhidas pelo professor (Monteiro, M. 2001, p. 121).
- A *avaliação sumativa* – realizada no final de um processo ou ciclo de ensino-aprendizagem, através de testes ou exames, e que consiste na realização de um balanço das aprendizagens dos alunos após uma ou mais sequências de ensino. Esta exprime-se quantitativamente em função da determinação de níveis de rendimento dos alunos e conduz à hierarquização dos mesmos. Este tipo de avaliação constitui a resposta à pergunta: em que medida os objectivos previstos foram atingidos? Daí que mereça, igualmente, o termo de “certificativa” ou de “veredicto” (Mérenne-Schoumaker, B. 1999, p. 202), uma vez que se constitui como um registo dos conhecimentos obtidos pelo aluno (Monteiro, M. 2001, p. 119).

Enquanto meios ou instrumentos de que o professor pode e deve dispor de forma a efectuar uma avaliação adequada e orientada face aos diversos campos de aprendizagens pretendidos pela História podemos, ainda, destacar a *observação informal*, ou com recurso a *grelhas de observação*, baseada no tipo de condutas e procedimentos que os alunos acusam ao longo das actividades propostas, grau de envolvimento e problematização, organização das tarefas, expressão verbal e empenho nos momentos de superar dificuldades sentidas; a *apreciação criteriosa de produtos concretizantes e resultantes das aprendizagens*, como o caderno diário, comentários, o sucesso e assiduidade na realização de fichas ou de outro tipo de tarefas, sínteses escritas, entre outros; e, por fim, a *realização de testes* de diferentes naturezas (Proença, M.: 1989; Ministério da Educação – Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário: 1991, p. 146 – 147; Ferreira, C.: 2007).

Através da descrição da experiência educativa a que este Relatório se refere torna-se evidente que, mais que uma avaliação *sumativa*, se procurou avaliar *formativamente* os alunos. Isto porque se julgou incorrecto considerar que o processo de ensino-aprendizagem se devesse basear na transmissão pura de conhecimentos. Esta, por inerência, leva os alunos a caírem no erro ou hábito da memorização através de um desempenho passivo na assimilação dos conteúdos. Logo, nos momentos de avaliação mais importantes, nos testes especificamente, os alunos limitam-se a reproduzir os conteúdos sem que, muitas vezes, exista um verdadeiro envolvimento e compreensão dos mesmos. Ainda assim, foi realizada uma Ficha de Avaliação Sumativa no final da sequência com o objectivo de verificar o grau de aquisição dos conteúdos por parte dos alunos.

Como ficou explicito na linha metodológica deste Relatório, optou-se por uma linha orientadora de ensino construtivista baseada na aquisição de competências por parte dos alunos através de um desempenho activo no processo de construção do conhecimento. Ora, isto implica que os alunos, além de possuírem conhecimentos, devem adquirir a capacidade de os mobilizar de forma adequada encontrando procedimentos ou estratégias eficazes que lhes permitam solucionar os problemas com que se defrontam, através da análise crítica dos mesmos (Alves, P., 2004, p. 121; Ferreira, C. 2007: p. 139). Este aspecto vem-nos lembrar que é exactamente esta mobilização eficaz dos conhecimentos e das competências, ou seja, a adaptação do saber a novas situações, que deve ser almejada para um correcto exercício da cidadania por parte dos alunos.

Assim, pensar numa *avaliação formativa*, com base nas competências desenvolvidas pelos alunos compromete dois aspectos que, ao longo desta experiência educativa, se tentaram cumprir. O primeiro diz respeito ao facto de que o decurso do processo de ensino-aprendizagem se deve centrar, obviamente, nos alunos, o que lhe confere uma condição de *continuidade* relativamente aos procedimentos para a aquisição de uma competência (Alves, P., 2004, p. 122). O segundo implica, consequentemente, que o professor concretize a avaliação dos seus alunos com base na recolha e análise *contínua* das informações que resultam desse processo.

Resta, por fim, reiterar que a avaliação é como uma “faca de dois gumes”. Esta não se cinge apenas ao trabalho desenvolvido pelos alunos, é também reflexo das estratégias e percursos escolhidos pelo professor. Parafraseando M. Monteiro (2001) resumimos, então, a importância da avaliação à seguinte expressão: «O professor não tem apenas de avaliar os alunos porque é necessário fornecer dados concretos sobre

o seu trabalho, mas porque esses resultados servem igualmente para o professor melhorar as opções educativas» (p. 120).

## **2. A avaliação das competências desenvolvidas pelos alunos**

Para a realização da avaliação dos alunos ao longo desta sequência lectiva foram considerados dois tipos de avaliação. Um, de carácter *formativo*, pretendia conduzir os alunos através de tarefas que deveriam realizar autonomamente e que serviam não só como actividades de reforço dos conteúdos leccionados em cada sessão, mas também como tarefas específicas arquitectadas para a aquisição de competências através de um trabalho contínuo ao longo do processo de ensino-aprendizagem. O outro tipo de avaliação, mais pontual, baseou-se na realização de um elemento de avaliação *sumativo*.

Assim, consideraram-se enquanto instrumentos para *avaliação formativa* dos alunos a realização de:

- *Glossários* ou “Fichas de Conceitos”;
- *Atlas do Aluno*, composto por cinco mapas;
- *Guião* para a realização do Atlas do Aluno;

Enquanto instrumento para *avaliação sumativa* dos alunos procedeu-se, no final desta sequência lectiva, à realização de uma:

- *Ficha de Avaliação Sumativa*

De forma a ficarem registadas as principais actividades realizadas pelos alunos foi elaborada uma grelha que permitia observar a relação entre a frequência e a qualidade das suas concretizações. Esta grelha, destinada à *avaliação formativa*, contemplava a realização do *Glossário*, o *Atlas do Aluno* e o respectivo *Guião*, ao longo da sequência lectiva (ANEXO 11).

Apesar de todos os materiais de base necessários para a realização das tarefas terem sido fornecidos aos alunos, a grelha das avaliações demonstra uma certa irregularidade na concretização e entrega das mesmas. Ainda que alguns alunos tenham alegado o “esquecimento” ou a “perca” dos materiais como justificação para a não entrega das tarefas, certo é que apenas um aluno da globalidade da turma se

empenhou de modo a entregar todos os materiais solicitados. Todos os outros realizaram-nos ou entregaram-nos apenas esporadicamente.

Através da análise da respectiva grelha, concluímos que a tarefa que mais realizações conta ao longo da sequência lectiva é a concretização do *Atlas do Aluno*. Dos vinte e quatro alunos que compõem esta turma apenas seis realizaram menos que três mapas dos cinco que compõem o *Atlas do Aluno*, permitindo-nos considerar que o objectivo de conferir um trabalho *contínuo* em prol da aquisição de competências para a construção de mapas históricos foi bem sucedido. Assim, a realização desta actividade (ANEXO 12) promoveu, de acordo com o documento *Currículo Nacional – Competências Essenciais* (2001), a aquisição das competências específicas da disciplina de História nos domínios da *Espacialidade*, em que se pretende que o aluno «localize no espaço, com recurso a formas diversas de representação espacial, diferentes aspectos das sociedades humanas em evolução e interacção, nomeadamente alargamento de áreas habitadas / fluxos demográficos, [...] áreas de intervenção económica, espaço de dominação política e militar, espaço de expansão cultural e linguística, fluxos / circuitos comerciais, [...] estabelecendo relações entre a organização do espaço e os condicionalismos físico-naturais» (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 2001, p. 101); da *Temporalidade*, onde se procura que o aluno «identifique e localize fases principais da evolução histórica e grandes momentos de ruptura. Localize no tempo eventos e processos, distinga ritmos de evolução em sociedades diferentes e no interior de uma mesma sociedade, estabelecendo relações entre passado e presente e aplicando noções emergentes de multiplicidade temporal» (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 2001, p. 100); e da *Contextualização*, que ambiciona que o aluno «distinga, numa dada realidade, os aspectos de ordem demográfica, económica, social, política e cultural e estabelece conexões e inter-relações entre eles; interpreta o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social; reconhece a simultaneidade de diferentes culturas e o carácter relativo dos valores culturais em diferentes espaços e tempos históricos; relaciona a história nacional com a história europeia e mundial, abordando a especificidade do caso português; aplica os princípios básicos da metodologia específica da história» (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 2001, p. 101). Por fim, esta actividade, juntamente com a realização do *Glossário* e do *Guião* para a realização do *Atlas do Aluno* permitiu que os alunos desenvolvessem as suas competências no domínio do *Tratamento de informação / utilização de fontes*, uma vez que para a sua concretização, os alunos tinham necessidade de «pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável» (Ministério da Educação – Departamento

da Educação Básica, 2001, p. 88). Mas esta sequência lectiva exerceu, igualmente, um contributo considerável no domínio da *Comunicação em História*. Apesar de se reconhecer que as actividades supra mencionadas pouco ou nada incidiam neste domínio certo é que, à luz do que ficou descrito na Linha Metodológica, o decurso das aulas procurava a promoção da participação oral dos alunos, instigando-os constantemente a reflectir e a responder a questões levantadas pelo Professor, a comentar, a discutir e a debater os conteúdos expostos ao longo da Unidade Didáctica. Além disso, outro momento de avaliação estava previsto para a operacionalização desta competência, a realização da *Ficha de Avaliação Sumativa*. Desta forma, escrita ou oralmente, as seis sessões ministradas procuraram a promoção da *Comunicação em História*, ao permitir à turma «usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar» e «usar correctamente a língua portuguesa para comunicar adequadamente e para estruturar o pensamento próprio» (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 2001, p. 88).

No que diz respeito ao momento de *avaliação sumativa*, que ganhou a forma de uma *ficha de avaliação de conhecimentos* importa aqui deixar uma pequena reflexão. A *ficha de avaliação sumativa* compreendeu a globalidade dos conteúdos que haviam sido planificados para a leccionação desta sequência lectiva e compreendia catorze questões que deveriam ser concluídas nos quarenta e cinco minutos da aula reservada para o efeito. Com a orientação da Professora Cooperante foi elaborada a *ficha de avaliação* (ANEXO 13) e respectiva matriz de correcção (ANEXO 14) com questões que pretendiam: respostas fechadas e objectivas, o preenchimento de quadros, a análise e o comentário de textos ou afirmações, a utilização correcta de fontes históricas colocadas na *ficha de avaliação* no intuito de se aferir a capacidade de utilização de textos enquanto fontes de informação, afirmações para classificação “verdadeiro ou falso” e a concretização de mapas. Através da observação dos resultados obtidos, dispostos na *Grelha de Correcção da ficha de avaliação* (ANEXO 15), podemos projectar algumas conclusões suportadas pelas leituras vertical e horizontal dos dados. Em primeiro lugar, procedendo-se à leitura vertical da grelha de avaliações, verificamos que as três questões que mais respostas erradas obtiveram foram a 1.3.2., a 1.4.3 e a 1.5.2. Para a explicação desta situação avançam-se, seguidamente, duas hipóteses. Por um lado, e mais provável, é a probabilidade de não se ter incidido de forma suficiente e adequada aquando da leccionação dos respectivos conteúdos. Porém, e porque as três questões comportam graus de dificuldade de resposta diferente, considera-se igualmente exequível a possibilidade da expressão escrita e correcto uso do vocabulário da disciplina não ter



tido a aplicação desejada nas questões que procuravam respostas com grau de elaboração um pouco mais elevado, o que poderá ter influenciado a atribuição dos valores percentuais nas mesmas. Não obstante, este tipo de leitura dos dados torna-se extremamente útil na medida em que demonstra ao professor o tipo de conteúdos ou aplicação de conhecimentos e competências que mais dificuldades suscitam nos alunos, permitindo-lhe a adopção de uma postura diferente em situações futuras, de modo a rectificar tais imprecisões.

Ao realizarmos a leitura horizontal das cotações das respostas por cada aluno obtemos, também, informações que carecem ser analisadas. Este tipo de leitura, que nos propicia verificar a qualidade da incidência lectiva por cada conteúdo programático através da uniformidade ou disformidade das cotações obtidas por cada aluno ao longo da ficha de avaliação, indica-nos que, neste caso, existiu alguma coerência na disposição da leccionação dos conteúdos, uma vez que a grande maioria da turma ou não falhou, ou só falhou uma questão.

Relativamente à avaliação global da turma do 8.º E, e segundo os dados da Grelha de Correção da Ficha de Avaliação Sumativa, apesar de se terem constatado quatro desempenhos negativos considera-se que, no geral e em concordância com a Professora Cooperante, o desempenho da Turma foi satisfatório uma vez que, segundo informação da mesma, se observou a evolução positiva de um número considerável de alunos relativamente a Fichas de Avaliação realizadas anteriormente a esta sequência lectiva...

### **3. Reflexão sobre os resultados obtidos**

O cruzamento de dados da grelha da *avaliação formativa* com a grelha da *avaliação sumativa* ou *ficha de avaliação*, permite-nos efectuar uma reflexão que, embora sucinta, se revela interessante. Conforme ficou mencionado anteriormente, apesar de terem sido fornecidos todos os materiais de base necessários à realização das actividades que constituíam a avaliação formativa desta experiência educativa apenas um aluno, dos vinte e quatro que compõem a turma do 8.º E, se empenhou de forma a entregar todos os elementos resultantes das actividades propostas pelo professor. De facto, e após o que ficou descrito neste Relatório sobre o decurso das seis sessões ministradas relativamente à participação activa e motivada demonstrada pelos alunos do 8.º E encontramos, aqui, aspectos concordantes, mas outros contraditórios.

Em primeiro lugar é de sublinhar que os alunos que melhores resultados obtiveram na ficha de avaliação são aqueles que maior quantidade e qualidade de materiais entregaram ao professor para a avaliação formativa. No entanto, outros houve que, enquanto alunos medianos comparativamente à globalidade da turma, se aplicaram na realização destas tarefas mas não terão investido tanto tempo ou preocupação na realização das mesmas. E é precisamente aqui que devemos centrar a nossa atenção e questionarmo-nos por que motivos... será que estes alunos não se preocuparam em ser avaliados? Ou será que nem se preocuparam em trabalhar as suas dificuldades?

A resposta a esta questão pode ser encontrada num aspecto muito simples. É que embora tenham sido estruturadas várias actividades que pretendiam o aperfeiçoamento das suas competências os alunos têm consciência e estão habituados a que seja, tradicionalmente, a avaliação sumativa a que continua a ter muito mais peso que a formativa. Logo, por muito que se desenvolvam e promovam actividades e tarefas que procurem o trabalho autónomo dos alunos, este factor influenciará sempre o seu desempenho e atitude face às mesmas e representará, consequentemente, um obstáculo a um ensino que se pretende promotor de competências.

No entanto reitera-se que é apenas através de um ensino por competências que o professor ficará mais habilitado a praticar a avaliação efectiva das competências desenvolvidas pelos alunos ao longo dos períodos lectivos. Só assim, através da *repetição* e da *continuidade*, o professor dá tempo a que a aprendizagem se concretize e, ao praticar uma avaliação formativa, evita o perigo de enveredar por um sistema avaliativo pontual e único que não reflecte, nem permite ao aluno demonstrar tudo o que aprendeu.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Com a aplicação prática da experiência educativa a que este Relatório se reporta pretendeu-se compreender de que forma a disciplina de História se pôde constituir como um considerável contributo para a formação do sentido de cidadania numa turma de vinte e quatro alunos que frequenta o 8.º ano de escolaridade. Na óptica da busca do aperfeiçoamento do sentido crítico dos alunos, da criação de valores democráticos, do respeito pelo outro e de atitudes face à diferença e da consciencialização da realidade presente, enquanto fruto das opções e acções humanas do passado, considera-se que a experiência foi bem sucedida a vários níveis.

Do ponto de vista pedagógico, sem dúvida que a abordagem escolhida para a leccionação do Tema E – *Expansão e mudança nos séculos XV e XVI*, Unidade E1, dedicada ao *Expansionismo europeu*, exerceu um impacto bastante positivo nos alunos. Na verdade, ao longo das seis sessões ministradas foi notório que as situações de exploração, confronto e debate de ideias funcionaram como agentes altamente motivadoras que despertaram constantemente o interesse e a atenção dos alunos, o que implicava que estes acusassem uma postura mais activa e participativa nas aulas. O facto de se ter estabelecido a ponte entre os conteúdos abordados, referentes a acontecimentos do passado, relacionando-os com diversos temas da actualidade foi, sem dúvida, um factor preponderante e facilitador das aprendizagens que se pretendiam transmitir, uma vez que permitia que os alunos repensassem e revissem a sua posição na sociedade, enquanto gigantesca conjuntura da qual fazem parte, agora e no futuro. Mas a escolha e aplicação de estratégias que primassem por verdadeiras experiências educativas, vivenciadas pelos alunos, assumiram, igualmente, um papel nuclear ao longo deste percurso de seis sessões educativas. Tarefa nem sempre fácil para o professor, há que compreender a dinâmica da turma e realizar uma leitura adequada e reflectida das suas verdadeiras necessidades e das suas principais dificuldades relativamente à aquisição de conhecimentos. Ao se propiciar a vivência das situações, colocando os alunos no âmago dos problemas e exigindo-lhes que alcancem soluções, providenciou-se, certamente, uma melhor aprendizagem dos conteúdos que através de uma solicitação de participação passiva e meramente receptora por parte da turma.

Mas se a colocação em prática de experiências de aprendizagens na aula de História funcionou como um verdadeiro elemento motivacional nos alunos, logo facilitadora das aprendizagens, também merece reconhecimento a importância que esta adquiriu ao nível da aquisição de competências. Competências essas que se traduzem necessárias não só para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, que lhes será útil com a progressiva complexificação das matérias de anos e níveis de ensino subsequentes, mas também na utilidade que essas competências lhes conferirão no futuro ao longo da sua integração na sociedade e das exigências que advêm de um correcto e eficaz exercício de cidadania. Experiências de aprendizagem que tenham como ponto de partida a análise e interpretação de fontes históricas são susceptíveis de promover nos alunos o hábito ou princípio de recolha de informação e de debate de ideias e discussões em situações cuja tomada de decisões impliquem um determinado número de indivíduos. Por outro lado, actividades desta natureza têm a capacidade de ampliar os níveis de tolerância e aceitação da diferença e de opiniões contrárias à sua, bem como o respeito para com o outro. Se bem orientados pelo professor, estes procedimentos consciencializam progressivamente os alunos para o valor do papel que devem adquirir e exercer nas comunidades que os afectam directamente, dentro e fora da escola, através da sua participação activa. Mas, acima de tudo, provoca nos alunos a necessidade de se sentirem informados e, então, são as competências trabalhadas sistematicamente e adquiridas ao longo das experiências de aprendizagem que lhes permitirão ser autónomos na aquisição da informação e na construção do seu ser enquanto cidadão responsável.

No entanto, existem algumas dificuldades que, havendo sido (pres)sentidas ao longo do processo de estruturação e implementação da experiência educativa, deverão ser consideradas. Em primeiro lugar, refira-se a discrepância existente entre as ambições dos documentos curriculares orientadores, nomeadamente no que diz respeito às sugestões e colocação em prática de experiências de aprendizagem e pretensa transversalidade disciplinar na promoção da cidadania, com a carga horária estipulada para a disciplina de História no 8.º ano do Ensino Básico. No estabelecimento escolar onde a experiência teve lugar, os tempos lectivos da disciplina resumiam-se a apenas dois blocos de quarenta e cinco minutos por semana o que constituiu, obviamente, um obstáculo impossível de ignorar aquando da formulação de tarefas facilitadoras de aprendizagem. Na verdade, este é um tipo de limitação que leva muitos professores de História a optar por métodos de ensino mais expositivos, pois permitem um avanço mais célere e controlado da transmissão dos conteúdos. Nestes casos, porém, incorre-se no risco e erro de não se respeitar o ritmo da turma nem da individualidade de cada aluno, uma vez que estes não estabelecem,

uma “relação efectiva com o saber”. Com tempos lectivos tão limitados para os conteúdos programáticos que o Programa da disciplina almeja, torna-se praticamente impossível desenvolver actividades como a recriação dramática de acontecimentos ou momentos históricos, o visionamento de filmes e documentários alusivos a determinados temas ou, até mesmo, a realização de visitas de estudo, entre outros. Curiosamente, observamos como este aspecto contraria o modelo de ensino por competências já que este implica um trabalho de *continuidade* que muitas vezes leva o professor a ter que optar entre cumprir a totalidade do Programa da disciplina ou, ignorando esse preceito, adaptar o processo de ensino ao ritmo de aprendizagem dos alunos com que se depara...

Uma outra dificuldade que aqui merece ser destacada é a resistência que se sentiu e faz-se sentir, não só nesta, como em algumas outras instituições escolares e professores na aplicação tanto deste modelo de ensino, por competências, como da postura que se pretendeu defender neste Relatório quanto ao contributo da História para a formação da cidadania nos alunos.

Relativamente ao modelo de ensino por competências, a resistência encontrada parece dever-se ao facto de este tipo de ensino requerer que o professor mergulhe mais profundamente no oceano de dificuldades dos seus alunos e isso implica perder tempo a reflectir, a imaginar e a criar actividades e recursos que supram, ainda que em parte, essas dificuldades. Será sempre mais confortável para o professor praticar a transmissão oral do conhecimento, no entanto, este tipo de perspectiva conduzi-lo-á a esquecer verdadeiramente o significado e a beleza do termo “aprendizagem”.

Por fim, quanto ao contributo da História para a formação da cidadania nos alunos, são ainda algumas as referências bibliográficas que atestam a discussão actual acerca do valor formativo da História e como este deve ser colocado em acção. Se parece óbvio que é com base no estudo dos actos e acontecimentos do passado que a sociedade aprende a criar os seus valores e a orientar os seus comportamentos, a verdade é que existe ainda um grande número de professores e investigadores da disciplina que defendem que os alunos não devem estabelecer juízos sobre os acontecimentos do passado, pois essa não é verdadeiramente a “História”. No entanto, não se pretende com isto fomentar o desprezo pela natureza do conhecimento puro da “verdadeira História”, mas sim de utilizar esta informação a nosso favor, dos educadores, e não ignorar e deixar perder o potencial formativo que aquela encerra. Certo é que os alunos reagem ao que ouvem nas aulas de História e, inevitavelmente, fazem julgamentos, mesmo que em silêncio. A derradeira questão é, então: de que forma pode o professor aproveitar essas inquietações e promover

situações de aprendizagem que auxiliem os alunos a tecerem julgamentos mais informados, tolerantes e justos?

São os próprios alunos que pretendem perceber a finalidade da História e, muitas vezes, a resposta do professor é inconclusiva. No entanto, o estudo da História pode permitir que os alunos se apercebam dessa finalidade e criem dispositivos que os capacitem a compreender, com base no discernimento, as relações humanas, os assuntos de justiça e a sociedade moderna. Enquanto as aulas da disciplina de História se basearem apenas na absorção dos conhecimentos alcançados pelos historiadores e professores não se criarão hábitos de pensamento crítico nos alunos, pois aquelas não hão-de fornecer situações que careçam de avaliação ou de princípios que regulem o seu raciocínio revelando-se, dessa forma, um tipo de ensino desadequado que não contribui para uma cidadania típica de uma sociedade democrática.

---

## BIBLIOGRAFIA

---

### - Pedagogia e Didáctica -

AFONSO, M. (2005). *Construir e viver a cidadania em contexto escolar*. Colecção Aula Prática. Plátano Editora, Lisboa.

AFONSO, M. (2007). *Educação para a Cidadania em Contexto Escolar... Boas Práticas*. Colecção Educação para a Cidadania. Lisboa, Ministério da Educação.

ALVES, P. (2004). "Avaliar competências na aula de História: um novo quadro de referêncnia", in *Para uma Educação Histórica de Qualidade – actas das IV jornadas internacionais de educação histórica*. Organizadora: Isabel Barca, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.

BARTON, C. (2004). "Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino da História para a Cidadania", in *Para uma Educação Histórica de Qualidade – actas das IV jornadas internacionais de educação histórica*. Organizadora: Isabel Barca, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.

CUNHA, P. D. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

FERREIRA, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Colecção Currículo, Políticas e Práticas, n.º 28. Porto Editora, Porto.

GAL, R. (2004). *História da Educação* (5.ª edição). Colecção Vega Universidade – Ciências da Educação. Lisboa: Vega Editora.

HENRIQUES, M. et al. (2000). *A Educação para a cidadania*. Plátano Editora: Lisboa.

MARQUES, R. (2002). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Presença.

MARQUES, R. (2008). *A Cidadania na Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.

MARSHALL, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class*. Cambridge: Cambridge University Press.

MÉRENNE-SCHOUMAKER B. (1999). *Didáctica da Geografia*. 1.<sup>a</sup> Edição, Colecção: Horizontes da Didáctica, Edições ASA, Porto.

MONTEIRO, M. (2001). *Didáctica da História, Teorização e Prática – Algumas Reflexões*. 1.<sup>a</sup> Edição, Colecção Plátano Universitária, Plátano – Edições Técnicas, Lisboa.

NOGUEIRA, C.; SILVA I. (2001). *Cidadania – Construção de novas práticas em contexto educativo*. Colecção Guias Práticos. Edições ASA: Porto.

O´SHEA K. (2004). *Desenvolver uma Compreensão Partilhada – Glossário de termos para a cidadania democrática*. Conselho da Europa.

PROENÇA, M. (1989). *Didáctica da História*. Universidade Aberta, Lisboa.

SILVA, A.; SÁ, I. (2003). Auto-Regulação e Aprendizagem, in *Investigar em Educação*, volume 2, pp.71-90, s.n., s.d..

TRINDADE, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem, Novas práticas pedagógicas*. Colecção: Guias Práticos. Edições ASA: Porto.

### **- Conteúdos Programáticos -**

#### **Para o Professor:**

ALBUQUERQUE, L. (2001). *Introdução à História dos Descobrimentos Portugueses*. Colecção Fórum da História, Publicações Europa-América, 5.<sup>a</sup> edição, Mem Martins.

ALBUQUERQUE, L. (dir.); DOMINGUES, F. (coord.) (1994). *Dicionário de História dos Descobrimentos Portugueses*. Volumes I e II, Caminho, s. l..



BARRETO, L.; GARCIA, J. (org.) (s. d.). *Portugal na abertura do Mundo*. Edição da Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, Lisboa.

CAMPOS, V. (s.d.). *Sobre o Descobrimento dos Açores*. Coleção Europamundo, Europress, Odivelas.

COUTO, J. (1997). *A construção do Brasil. Ameríndios, Portugueses e Africanos, do início do povoamento a finais de Quinhentos*. Edições Cosmos, 2.<sup>a</sup> edição, Lisboa.

DOMINGUES, F. (2008). *Navios e viagens. A Experiência Portuguesa nos séculos XV a XVIII*. Tribuna da História, Cascais.

GARCIA, J. (org.) (2000). *O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571*. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

MATTOSO J. (dir.) (1995). – *História de Portugal. Volumes II e III*, Editorial Estampa. Lisboa.

MEDINA, J. (dir.) (2004). *História de Portugal, dos tempos pré-históricos aos nossos dias*. Volumes IV, V e VI. Ediclube, Amadora.

SERRÃO, J. V. (1991). *História de Portugal*. Volumes II e III. Verbo, Lisboa.

SERRÃO, J. (dir.) (1975). *Dicionário de História de Portugal*. Iniciativas Editoriais, Lisboa.

#### **Para o Aluno:**

ALÇADA, I.; MAGALHÃES, A.; ALBUQUERQUE, L. (2001). *Os Descobrimentos Portugueses*. Volumes I a III, Editorial Caminho, Alfragide.

ALÇADA, I.; MAGALHÃES, A.; (1987). *Uma ilha de sonho*. Coleção Viagens no Tempo, n.º 5. Editorial Caminho, Alfragide.

ALÇADA, I.; MAGALHÃES, A.; (1988). *A Terra será redonda?*. Coleção Viagens no Tempo, n.º 5. Editorial Caminho, Alfragide.

ALÇADA, I.; MAGALHÃES, A.; (1988). *Um cheirinho a canela*. Coleção Viagens no Tempo, n.º 6. Editorial Caminho, Alfragide.

GARCIA, J. (1999). *Breve História dos Descobrimentos e Expansão de Portugal*. Editorial Presença, Barcarena.

**- Fontes -**

DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2.ª série – N.º 1 – 3 de Janeiro de 2011. *Parecer n.º 2/2011*,

DINIZ, M.; TAVARES, A.; CALDEIRA, A. (2007). *História Oito – Parte 1, 8.º Ano / 3.º Ciclo do Ensino Básico*. 1.ª edição, Lisboa Editora, Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1991). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico, 3.º ciclo*. Volume I. Lisboa: Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:

- (1994). *Programa de História. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico 3.º ciclo* (4.ª ed). Lisboa: Ministério da Educação.

- (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- (2001). «*Princípios, Medidas e Implicações*». Decreto-Lei 6/2001. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.

- (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.

---

# ANEXOS

---

---

# **ANEXO 1**

- Parecer n.º2/2001 sobre Metas de Aprendizagem -

---

(<sup>10</sup>) Cf. Proposta de decreto-lei, art. 2.º, (alteração do ponto 3, art. 5.º, Decreto-Lei n.º 6/2001).

(<sup>11</sup>) Cf. Proposta de decreto-lei (Anexos I, II e III, Decreto-Lei n.º 6/2001).

(<sup>12</sup>) Uma das competências do Conselho geral é “pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários” - cf. alínea m), ponto 1, art. 13.º, Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

(<sup>13</sup>) Cf. Proposta de decreto-lei, art. 2.º (alteração do art. 5.º, Decreto-Lei n.º 6/2001).

(<sup>14</sup>) Cf. Proposta de decreto-lei, art. 2.º, (alteração do art. 5.º, Decreto-Lei n.º 6/2001).

(<sup>15</sup>) Cf. Programa de Educação Física, reajustamento, 2001, Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular — Ensino Básico, matriz curricular.

(<sup>16</sup>) Cf. Proposta de decreto-lei, art. 3.º (alteração do art. 5.º, Decreto-Lei n.º 6/2001).

(<sup>17</sup>) Cf. Ana Maria Bettencourt, 2007, p. 4

(<sup>18</sup>) *Ibid.*, p. 45.

(<sup>19</sup>) Cf. Proposta de decreto-lei, art. 2.º (alteração do art. 5.º, Decreto-Lei n.º 6/2001).

(<sup>20</sup>) Cf. Ana Maria Bettencourt, 2007, p. 25.

(<sup>21</sup>) Entre outros, vide: Helena Barriga, 2008; Maria Alice Capelas, 2004.

(<sup>22</sup>) PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, policies and practices, acesso a 10 de Dezembro de 2010 — [http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/ME/PISA\\_2009\\_4.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/ME/PISA_2009_4.pdf)

(<sup>23</sup>) Cf. CNE, 2010, p. 40.

(<sup>24</sup>) *Ibid.*, p. 48.

(<sup>25</sup>) Cf. Ana Maria Bettencourt, 2007, p. 145.

(<sup>26</sup>) O somatório em horas lectivas será o seguinte: 5.º ano, reduz de 25,30h para 22,30h; 6.º ano, de 25,30h para 23,15h; 7.º ano, de 27h para 24,45h; 8.º ano, de 27h para 24,45h; e 9.º ano, de 27h para 26,15h.

(<sup>27</sup>) Cf. Relatório OE 2011 Consolidação Orçamental, 2010, p. 65, acesso a 22 de Novembro de 2010 — <http://static.publico.clx.pt/docs/economia/PropOErel2011.pdf>

(<sup>28</sup>) Cf. Programa de Educação Visual, Ajustamento, 2001, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ensino Básico, matriz curricular.

(<sup>29</sup>) Cf. Joaquim de Azevedo, 2007, p. 153

(<sup>30</sup>) Cf. CNE, 2010, p. 172.

(<sup>31</sup>) *Ibid.*, p. 176.

(<sup>32</sup>) Cf. Relatório Educação para a cidadania. Proposta curricular para os 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2010 (documento de trabalho).

14 de Dezembro de 2010. — A Presidente, Ana Maria Dias Bettencourt.

204111498

## Parecer n.º 2/2011

### Parecer sobre Metas de Aprendizagem Pré-ambulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projecto de Parecer elaborado pelos Conselheiros Sérgio Niza, Maria José Martins e Maria do Rosário Barros, o Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 14 de Dezembro de 2010, deliberou aprovar o referido projecto, emitindo assim o seu quinto Parecer no decurso do ano de 2010.

### Introdução

A Senhora Ministra da Educação quis submeter a parecer do Conselho Nacional de Educação o Projecto Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico, o qual faz parte da Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, que se designa também, mais especificamente, por Estratégia para o Desenvolvimento de um Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário.

A referida estratégia não foi, entretanto, divulgada apesar de envolver “uma reorganização e clarificação da globalidade das prescrições

e orientações curriculares” na sequência dos processos de mudança curricular iniciados em 2001, como se refere no texto de apresentação do Projecto. Para se poder dar satisfação ao pedido procurou cruzar-se a análise do Projecto Metas de Aprendizagem com o Programa Educação 2015, documento normativo onde se refere a necessidade do uso das Metas de Aprendizagem para, entre outros dispositivos, fazer evoluir os níveis de competências básicas das aprendizagens curriculares e evidenciá-lo através de uma melhoria consistente dos resultados, sendo, para isso, objectivadas as metas a alcançar pelas escolas até 2015. Tal análise tornou mais patente a ambiguidade suscitada, por um lado, pelo uso em regime opcional das Metas de Aprendizagem, declarado no texto de apresentação do Projecto e, por outro lado, pela necessidade de se generalizar o seu uso, designadamente no ensino público, para fazer evoluir o desempenho dos alunos, como se propõe no Programa Educação 2015.

Tendo em conta que o sentido de orientação normativa do Programa prevalece sobre o regime de uso voluntário previsto na apresentação do Projecto Metas de Aprendizagem, organizou-se o parecer em três partes: uma breve síntese crítica sobre as políticas curriculares para o domínio das competências básicas, a nível internacional; um comentário sobre o Projecto Metas de Aprendizagem; e uma conclusão, com as respectivas recomendações, sobre a validação social e pedagógica deste documento curricular e a sua adopção pelas escolas.

### 1 — Políticas Curriculares para Desenvolvimento de Competências Básicas

A percepção que começava a avolumar-se acerca das dificuldades com que os adultos escolarizados se depararam para processamento da informação escrita na vida corrente conduziu a estudos diversos em vários países, sobretudo nas décadas de 70 a 90 do século passado.

Conhecidos como estudos de literacia, procuraram determinar a capacidade de as pessoas escolarizadas (alfabetizadas) para realizarem um conjunto de tarefas que envolvem o uso de informação escrita com que as mesmas se confrontam nas suas vidas diárias.

O desencanto provocado pelos resultados apresentados nesses estudos (<sup>1</sup>) provocou alguns emocionados debates sobre tão surpreendente verificação, o que fez multiplicar os estudos ou repeti-los até, como nos Estados Unidos (EUA), ao longo dessas três décadas.

Imaginava-se até então que o que se aprendia na escola se transferia “naturalmente” para a vida quotidiana dos que haviam aprendido a ler ou até a escrever em contexto escolar. Essa incapacidade de transferência dos procedimentos de alfabetização escolar para uso social da informação escrita desencadeou um conjunto alargado de políticas de reforma e a mobilização de volumosos investimentos de apoio à melhoria da eficácia social da escola. Provocou igualmente a mudança de concepção dos currículos escolares. Impuseram-se, a partir de então, os modelos de construção curricular por competências, na crença de que uma das causas de tanto desperdício se devia aos currículos notionais tradicionais, ou mesmo ao entusiástico uso dos currículos por objectivos, no apogeu e declínio da era behaviorista. Os modelos de currículos por competências pareciam poder garantir que a transferência dos saberes e do saber-fazer, trabalhados na escola para o uso social dos cidadãos escolarizados, se faria e, desse modo, seria assegurado o progresso da vida pessoal, social e económica dos povos escolarizados.

Essa mudança de concepção curricular, porém, deixou-se trair pela «mentalidade escolar». E aquilo que constituía uma generosa ideia — a de abrir a escola às funções sociais em uso e fazer com que nela se possa aprender a utilizar os saberes e os instrumentos intelectuais da escola, como quem age na própria vida social e na resolução dos seus problemas —, foi-se tornando, ao longo de quase duas décadas, num desfile de ensaios curriculares muito mais sofisticados do que os anteriores, mas voltando a fechar a cultura escolar sobre si própria e tornando-a intransferível para a vida social, tal como se evidenciara nos estudos de literacia.

Desviou-se, assim, a construção e o desenvolvimento curricular de uma concepção que se pretendia centrada no uso social das aprendizagens escolares, para diminuir ou anular os obstáculos de transferência das aprendizagens escolares para o mundo do trabalho e da vida quotidiana, tal como se vinha verificando com todos os anteriores modelos curriculares, e deparamo-nos, de novo, com a reactualização dos currículos por competências, para o uso exclusivamente escolar de competências académicas e não para o seu uso no desempenho das funções sociais



autênticas, como parece urgente. É provável que o constante fechamento da mentalidade académica das escolas sobre si próprias provoque, tanto no sistema como também na concepção dos currículos, este efeito de continuado enclausuramento de toda a actividade curricular, incluindo os perversos efeitos que os respectivos subsistemas de avaliação têm produzido, enquadrados em políticas de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) que se têm generalizado, acriticamente, nos últimos anos.

É exemplo relevante do insucesso de tais políticas o balanço de que dispomos no relatório do National Assessment of Educational Progress (NAEP), publicado em Março de 2010 nos EUA (Nation's Report Card: Reading 2009), que nos dá conta dos esforços excepcionais desenvolvidos (desde há dezasseis anos) entre 1992 e 2009, período de tempo em que foram concebidos os modelos curriculares por competências e os seus respectivos standards para medição dos desempenhos de aprendizagem: apesar de todo o investimento e das reformas introduzidas ao longo de dezasseis anos, não se alcançou senão uma melhoria de quatro pontos (numa escala de quinhentos pontos), o que equivale praticamente a uma estagnação. "Para além dos resultados decepcionantes, não se alcançaram as desejadas metas de estreitamento entre as desigualdades étnicas, raciais, de género ou de tipo de escola, isto é, os programas da reforma, de criação de metas precisas e de prestação sistemática de contas, não obtiveram uma educação melhor para todos (como se pretendia), mantendo-se as desigualdades existentes anteriormente. A escola continua a trabalhar mais para a manutenção das performances do que para o afirmado e explicitado ideal democrático de uma escola de oportunidades para todos" (Manuela Terrasca, 2010) (7).

Mesmo que possa parecer surpreendente, importa também registar a opinião da subsecretaria para a educação da administração de George H. W. Bush, entre 1991 e 1993, Diane Ravitch (8), a propósito das políticas de educação da última década, e especialmente do programa (NAEP) *No Child Left Behind*: «Hoje, observando os efeitos concretos destas políticas, mudei de opinião: considero agora que a qualidade do ensino que as crianças recebem tem prioridade sobre os problemas de gestão, de organização ou de avaliação dos estabelecimentos de ensino». E depois de lembrar os milhares de milhões de dólares que foram gastos para conceber e realizar as baterias de testes necessárias a um complexo sistema de avaliação, como o que alguns aspiram instalar no nosso sistema de ensino, diz-nos que «muitos especialistas concluíram que este trabalho não beneficia as crianças, que aprendem mais a dominar os testes do que as matérias em causa», como alguns professores já se queixam que é o que vem acontecendo nas nossas escolas.

E poderemos concluir com Philippe Jonnaert que «vários modelos (curriculares) híbridos circulam nos mercados da educação. Tais modelos fazem deslizar conceptualmente os redactores dos programas de estudo da noção de competência para a de objectivos e mesmo para a noção de pedagogia por objectivos».

Infelizmente, as reformas que se referem a estes modelos híbridos, provenientes de escolas norte-americanas ou europeias, não geram senão reformas fragmentadas (*lambeaux*) que não podem satisfazer ninguém" (pág. 10) (9).

Esta dura declaração de Philippe Jonnaert e outros investigadores do Observatoire des réformes en éducation (ORE) da Universidade do Québec (Montréal — Canada), poderia aplicar-se, com rigor, ao nosso Currículo Nacional de 2001 e continua a agravar-se com o dispositivo de referenciais de aprendizagem, designados inadequadamente por Metas, agora submetidos a parecer deste Conselho. É neste contexto incerto das políticas curriculares, que foram seguidas nos últimos vinte anos um pouco por todo o mundo, e à semelhança das agora avaliadas nos EUA, que é lançado, entre nós, com o desfaseamento de uma década em relação ao Currículo Nacional, as respectivas Metas de Aprendizagem.

## 2 — Comentário ao Projecto Metas de Aprendizagem

O Projecto Metas de Aprendizagem decorre de um contrato formalizado entre o Ministério da Educação e o Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, responsável pela sua elaboração. A concepção do projecto é da responsabilidade de uma equipa central, coordenada por Natércio Afonso, professor daquela Universidade.

É a primeira vez que o Ministério entrega a concepção, organização e coordenação de uma medida política deste alcance a uma universidade, o que importa saudar.

O referido projecto prevê o seu desenvolvimento até 2013 e envolve, não só a elaboração de Metas, mas também o acompanhamento da sua utilização por equipas de consultores, num conjunto de escolas seleccionadas para o efeito.

O texto de apresentação do Projecto Metas de Aprendizagem lembra, com propriedade, as sucessivas e por vezes precipitadas alterações introduzidas no sistema educativo e no edifício curricular a partir dos anos 90 e, de modo particularmente acelerado, na última década, justamente após a publicação do Currículo Nacional para o Ensino Básico: competências essenciais (2001) (10).

A explicitação da finalidade deste trabalho é feita nos seguintes termos: «Os processos de mudança curricular iniciados em 2001 requerem assim uma reorganização e clarificação da globalidade das prescrições e orientações curriculares. É nessa linha que se situa o Projecto Metas de Aprendizagem». O Projecto apresenta-se, assim, como uma componente da Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo do Ministério da Educação (Dezembro 2009) destinado a conceber os referentes para a gestão curricular. Estes "traduzem-se na identificação das competências e dos desempenhos esperados dos alunos, no entendimento de que tais competências e desempenhos evidenciam a efectiva concretização das aprendizagens de cada área ou disciplina e também as aprendizagens transversais preconizadas nos documentos curriculares de referência". Diz-se na apresentação que cinco pressupostos deveriam guiar a construção das Metas. Tais pressupostos permitem-nos utilizá-los agora como critérios de análise e juízo sobre os enunciados produzidos como metas e conduzem a uma clarificação maior dos objectivos para que foram concebidos. Desses pressupostos destacamos que "as metas de aprendizagem são entendidas como evidências de desempenho das competências que deverão ser manifestadas pelos alunos, sustentadas na aquisição dos conhecimentos e capacidades inscritos no currículo formal, constituindo por isso resultados de aprendizagem esperados" e "serão sempre expressas em termos do desempenho esperado por parte do aluno". (itálicos dos relatores)

O documento, portanto, foi concebido como um instrumento de apoio ao trabalho de gestão curricular, para ajudar os professores a construírem uma visão articulada dos diversos documentos curriculares, orientando-os para uma efectiva concretização das aprendizagens curriculares que possam garantir "a provisão de uma escolarização fundamental efectivamente universal". Tão extensa e improvável realização a partir da concepção das Metas de Aprendizagem terá aconselhado os peritos a acrescentarem ao "referencial comum de resultados a alcançar pelos alunos" (as metas) alguns exemplos didácticos de estratégias de ensino e de avaliação que pretendem ajudar os professores a compreenderem melhor o uso que poderão vir a fazer deste documento curricular. O trabalho de produção do documento ter-se-á inspirado em especificações de tradição anglo-saxónica, como sejam os "attainment targets", "learning outcomes" e "standards", que integram normalmente os currículos em qualquer dessas modalidades, enquanto referenciais de avaliação para a graduação dos níveis de aprendizagem atingidos pelos alunos numa determinada área do currículo. Habitualmente, as "metas" ou os padrões graduados de referência (*standards*) fazem parte integrante de um determinado currículo e constituem instrumentos normativos de avaliação das aprendizagens. Um tal quadro de especificações, aplicado ao caso português, enforma um documento híbrido e desfazido no tempo das publicações dos sucessivos dispositivos curriculares, Currículo Nacional (2001) e Programas (1991, 2007 e 2009) e outras orientações intermédias emitidas pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Parece investir um estatuto opcional de orientação, enquanto não puder ser assegurado esse programa mais vasto, designado por Estratégias para o Desenvolvimento de um Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário (cf. p. 2 da apresentação deste projecto).

Este programa estratégico em curso e de que não conhecemos todo o conteúdo "visa promover um percurso de coerência, clarificação e operacionalidade dos documentos curriculares que orientam, no plano nacional, as linhas de acção que as escolas e os professores devem desenvolver no quadro da sua autonomia e face às diversidades dos seus contextos específicos. Visa, nomeadamente, operacionalizar, em termos de resultados de aprendizagem esperados, as competências que devem resultar, para cada ciclo e área ou disciplina, do conhecimento sólido dos respectivos conteúdos, conceitos estruturantes e processos de uso e construção desses conhecimentos." Estranha-se, assim, que este longo trabalho de três anos, que mobiliza uma tão extensa e qualificada equipa, se destine apenas a construir um instrumento corrector das anomalias curriculares verificadas ao



longo dos últimos anos e se proponha assegurar, eventualmente, a transição para o Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário em desenvolvimento. Com efeito, também não seria conceitualizar a esta nova organização curricular pelas Metas de Aprendizagem agora apresentadas.

O documento Metas de Aprendizagem submetido a parecer pela Senhora Ministra da Educação não contém, porém, a explicitação suficiente das condições em que integra a Estratégia para a Concepção e Desenvolvimento de um Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário, pelo que se torna equívoca a antecipação do seu efeito, enquanto medida de política educativa, para além do mérito pedagógico-científico de que se possa revestir.

Importa igualmente sublinhar que as Metas são definidas como “instrumentos de apoio à gestão do currículo [...] disponibilizados para serem utilizados voluntária e livremente pelos professores”, pelo que se pretende que “o seu uso efectivo decorra do reconhecimento da sua utilidade prática por parte dos professores, dos alunos e das famílias”. Mas para que tal reconhecimento se possa impor como forma de mobilização destes agentes fundamentais será necessário um esforço redobrado para a explicitação dos critérios com que se há-de avaliar os desempenhos escolares, bem como a atenuação do emprego de designações eruditas, ou mesmo de metáforas académicas, inacessíveis de um modo especial aos alunos e às famílias.

Se retomarmos os cinco pressupostos para a elaboração das Metas e os aplicarmos a uma simples leitura em diagonal das referidas Metas de Aprendizagem, facilmente se poderá verificar que poucas vezes se teve em conta a forma de evidenciar o desempenho, deixando-se, contrariamente ao que se propõe o documento, a interpretação dos utilizadores das Metas a concepção dos critérios para obtenção dos resultados de aprendizagem esperados. O desempenho esperado por parte do aluno, portanto, por falta de explicitação necessária, dificilmente poderá ser alcançado em termos de um entendimento comum dos seus utilizadores, quer se trate, designadamente, dos professores, quer dos produtores dos testes nacionais de avaliação.

A heterogeneidade de critérios com que são formuladas as metas para as várias disciplinas ou áreas disciplinares acentua a ambiguidade do projecto e dificulta uma compreensão mais rigorosa do modo como foi utilizado o conceito de metas de aprendizagem e do papel destas na orientação da prática lectiva.

De facto, quer do ponto de vista quantitativo, quer qualitativo, verificam-se diferenças muito significativas. A título de exemplo, e mesmo tendo em conta as diferenças óbvias entre o nível de aprofundamento das várias disciplinas, comparem-se as 6 metas de aprendizagem para as Línguas Estrangeiras com as 101 metas para a Língua Portuguesa no 3.º ciclo, ou mesmo com as 117 metas para o 1.º ciclo. Desta diferença quantitativa decorre necessariamente uma diferente concepção do que são as metas e de qual é a sua função orientadora. No primeiro caso, encontramos formuladas as competências ou objectivos fundamentais em torno de seis domínios, no segundo, desce-se a uma particularização exaustiva de subdomínios. Quais as vantagens efectivas desta formulação relativamente aos “Descritores de Desempenho” que surgem no programa de Português de 2009? Trata-se apenas de dizer o mesmo dentro de outro referencial terminológico ou há uma intenção de reorientar ou redefinir o programa em vigor?

A par destes exemplos e das dúvidas que eles suscitam, outros aspectos poderiam ser referidos, tais como: formulações muito ambiciosas que dificilmente podem corresponder a “resultados esperados” no ano de escolaridade para o qual são propostas (O aluno constrói uma interpretação sobre a origem e composição do Universo... Meta final 1 — C.F.Q. 3.º ciclo); formulações que oscilam entre a identificação de competências e a listagem de conteúdos (cf. Meta Final 8 — História 3.º ciclo); listagem “de terminologia e conceitos substantivos”, cerca de 200 que o aluno terá de saber aplicar no conjunto dos três anos que constituem o 3.º ciclo da escolaridade).

Com efeito, os referenciais constituem uma deriva entre a descrição dos níveis de competência (ou proficiência), como constam nas línguas estrangeiras (standards), e os perfis de aprendizagens intermédias e finais relativos a conteúdos ou objectivos e, por vezes, mesmo a capacidades e atitudes esperadas.

### 3 — Recomendações sobre a Adopção das Metas de Aprendizagem

Reconhece-se, perante a desorganização curricular que hoje se verifica, a importância de que se reveste a construção de um dispositivo

de apoio à gestão da actividade curricular destinado, sobretudo, a melhorar os procedimentos de monitorização e avaliação das aprendizagens, com vista à regulação e readaptação sistemáticas do trabalho curricular dos alunos e dos professores. As Metas de Aprendizagem, tal como foram apresentadas, pretendem responder a esta necessidade. No entanto, na medida em que devem ser utilizadas também para que sejam alcançados os objectivos faseados do Programa Educação 2015, recomenda-se que:

1 — A validação social e pedagógica destas Metas de Aprendizagem, através de uma extensa utilização, seja rigorosamente monitorizada ao longo dos dois primeiros anos do Programa Educação 2015.

2 — A eventual utilização das Metas na administração de provas aferidas, no decurso dos anos de validação das mesmas, deverá ser devidamente ponderada, uma vez que poderá provocar uma desregulação dos resultados escolares, justamente durante o ciclo temporal do Programa Educação 2015, que pretende promover a melhoria dos resultados de aprendizagem e reduzir a repetência dos alunos.

3 — No decurso do período de validação e dada a extensão das Metas formuladas, será adequado proceder ao ajustamento das Metas finais, e especialmente das intermédias, aos diferentes níveis de desenvolvimento possível. Sugere-se, assim, uma particular atenção na formulação para o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e, em particular, para os 1.º e 2.º anos do 1.º ciclo, não esquecendo que no 2.º ano continua a verificar-se a mais elevada percentagem de repetência deste ciclo (7,5%).

4 — A fim de conferir uma maior unidade formal ao documento, deveriam ser retomados os cinco critérios ou pressupostos para elaboração das Metas, atenuando, desse modo, a diversidade de metodologias na formulação dos referenciais por disciplina.

5 — Durante o processo de validação das Metas convirá atender a necessidade de se utilizar no documento uma linguagem académica menos sofisticada, para que seja acessível não só aos professores, mas também aos alunos e às famílias que a equipa do Projecto pretende mobilizar para o seu uso efectivo nas escolas.

6 — As necessidades de actualização científica e de aperfeiçoamento pedagógico dos professores deverão ser sistematicamente recolhidas, para que seja possível projectar uma continuada formação de professores, dado que o Projecto dispõe de consultores curriculares para acompanhamento dos professores do conjunto de escolas seleccionadas para a aplicação das Metas, tendo em conta que a qualidade das práticas de ensino é um factor determinante da evolução dos resultados escolares.

7 — Finalmente, se avalie a possibilidade de alargar a rede de consultores a nível nacional, como suporte dos coordenadores dos departamentos curriculares, para que assim se atenuem os previsíveis efeitos perversos que a adopção de mais um novo documento curricular, estruturado de forma diversa dos documentos anteriores, pode gerar, em virtude do aumento do ruído cognitivo na sua apropriação.

Vê-se, porém, com apreensão a introdução em simultâneo nas escolas de um conjunto de novos dispositivos com incidência directa na actividade curricular, designadamente, o novo acordo ortográfico, novos programas e respectivos manuais, nova terminologia linguística, o documento Metas de Aprendizagem, bem como a reorganização curricular do ensino básico e secundário a terem de corresponder conjuntamente aos objectivos do Programa Educação 2015 para a elevação das competências básicas dos alunos portugueses e a avaliação respectiva da sua evolução. Esta situação invulgar vai requerer um forte esforço de mobilização e acompanhamento destas políticas, a nível nacional, envolvendo todos os potenciais intervenientes, a fim de que se consiga fazer convergir e harmonizar tantos factores conflituantes.

(\*) Em Portugal, em estudo de 1994, por exemplo, cerca de metade dos inquiridos manifestaram bastantes dificuldades no uso da informação escrita, obtendo níveis 0 ou 1, numa escala de 0 a 4. O nível 2 integra mesmo 3,6% de indivíduos com escolaridade de nível superior. (Benavente, A. (coord.) et al. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: FCG e CNE) (pp. 125 e 139).

(\*) Terras, M. (2010) *Avaliação Externa — Porquê e para quê? Contributos para um parecer sobre a avaliação externa de escolas*. Lisboa: CNE.

(\*) Le Monde Diplomatique, edição portuguesa de Outubro de 2010.  
(\*) Jonnaert, Ph. et al. (2006). *La Compétence comme organisateur des programmes de formation revêtue, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de “l’agir compétent”*. Genève: Unesco — IBE.

(7) A revisão curricular de 2001 foi aprovada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que definiu os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico; o documento *Curriculo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* é publicado em Setembro de 2001, editado pelo DEB; posteriormente, o Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, alterou o Decreto-Lei n.º 6/2001; os programas das disciplinas e áreas disciplinares datam de 1991, tendo apenas sido revistos os programas de Matemática e de Português, respectivamente em 2007 e 2009.

14 de Dezembro de 2010. — A Presidente, Ana Maria Dias Bettencourt.

204112031

| Nome                                   | Carreira/categoria         | Posição remuneratória anterior | Nível remuneratório anterior | Posição remuneratória actual | Nível remuneratório actual |
|--|----------------------------|--------------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------|
| Maria Fernanda Pinheiro Monteiro Alves | Assistente operacional ... | 3                              | 3                            | 4                            | 4                          |

21 de Dezembro de 2010. — A Directora, Dina Sanches.

204110088

## Escola Secundária de Fafe

## Aviso n.º 42/2011

Conforme o estipulado na alínea b) do n.º 1 do artigo 37.º da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de Fevereiro, publica-se a celebração dos seguintes contratos de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, com efeitos a 16 de Dezembro de 2010

| Nome                                     | Carreira                         | Categoria                        | Posição remuneratória  |
|--|----------------------------------|----------------------------------|--|
| José António Martins Ferreira . . . . .  | Assistente operacional . . . . . | Assistente operacional . . . . . | Posição remuneratória entre a 1.ª e a 2.ª — nível remuneratório da tabela única entre a 1 e a 2. |
| Manuel Peixoto Freitas Lameiro . . . . . | Assistente operacional . . . . . | Assistente operacional . . . . . | Posição remuneratória entre a 1.ª e a 2.ª — nível remuneratório da tabela única entre a 1 e a 2. |

21 de Dezembro de 2010. — A Directora, Maria Natália Carvalho Correia.

204105488

## Agrupamento de Escolas da Madalena

## Despacho n.º 35/2011

No uso das competências delegadas por despacho de 31 de Julho de 2009, de sua Excelência o Senhor Secretário de Estado da Educação e nos termos do ponto 1.1 do ofício circular conjunto n.º 1/DGRHE/GGF 2009, de 5 de Agosto, coloco em situação de mobilidade interna inter-categorias o Assistente Operacional, Augusta Maria Mendes de Pinho, para o exercício de funções de Encarregada Operacional com efeitos a 2 de Agosto de 2010.

A situação de mobilidade interna cessa em 31 de Dezembro de 2010.

13 de Dezembro de 2010. — O Director, Manuel Joaquim Correia da Silva.

204105828

## Agrupamento Vertical de Escolas de Rio Tinto

## Aviso (extracto) n.º 43/2011

Nos termos do disposto no artigo 95.º do Decreto-Lei n.º 100/99 de 31 de Março de 1999, conjugado com o n.º 1 do artigo 132.º do ECD, torna-se público que se encontra afixada na sala dos professores, a lista de antiguidade do pessoal docente deste Agrupamento, reportada a 31 de Agosto de 2010.

Os docentes dispõem de 30 dias a contar da data da publicação deste aviso para reclamação, nos termos do artigo 96.º do referido decreto-lei.

15 de Outubro de 2010. — A Directora, Maria Aurora Moura Vieira.

204105593

## Direcção Regional de Educação do Norte

## Agrupamento Vertical de Escolas de Amarante

## Aviso n.º 41/2011

Em cumprimento com o estabelecido no n.º 1 do artigo 47.º da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de Fevereiro e Ofício-Circular n.º 11/GGF/2010, de 16 de Novembro, a Assistente Operacional abaixo mencionada reuniu os requisitos necessários para transitar a posição remuneratória seguinte constante da tabela única da carreira/categoria de Assistente Operacional, com efeitos a partir de 1 de Janeiro de 2010.

## Direcção Regional de Educação do Centro

## Agrupamento de Escolas da Batalha

## Aviso n.º 44/2011

Em conformidade com o estipulado no Estatuto da Carreira Docente, faz-se público que se encontra afixado no placard desta Escola a Lista de Antiguidade do Pessoal Docente deste estabelecimento de ensino reportada a 31 de Agosto de 2009.

Os interessados dispõem de 30 dias a contar da data da publicação deste aviso no Diário da República para reclamação ao dirigente máximo do serviço.

Batalha, 21 de Dezembro de 2010. — A Presidente da Comissão Administrativa Provisória, Maria Helena Dias do Carmo Pinho.

204106857

## Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

## Escola Secundária de Bocage

## Aviso (extracto) n.º 45/2011

Nos termos do disposto no Artigo 36.º da Portaria n.º 83-A/2009, de 22 de Janeiro, torna-se público a lista unitária de ordenação final rela-



---

# ANEXO 2

- Metas de Aprendizagem para a disciplina de História (8.º ano) -

---

## **Metas de Aprendizagem para a disciplina de História – 8.º Ano**

---

### **Domínio: Compreensão Temporal**

**Meta Final 1) O aluno utiliza unidades/convenções de datação para relacionar e problematizar a relevância de personalidades, acontecimentos, processos e interações em diversos tempos.**

#### ***Metas intermédias até ao 8.º Ano***

O aluno utiliza unidades/convenções temporais (como milénio, século, quartel, períodos/"Idades") e conhece características de diferentes calendários, para relacionar personalidades, acontecimentos, processos e interações de diversas sociedades em diferentes tempos, desde o séc. XV até ao séc. XIX.

O aluno analisa e inter-relaciona tabelas/frisos cronológicos para responder a questões acerca de diversas dimensões da realidade humana (socioeconómicas, político-constitucionais, técnicas, culturais e ideológicas) relativas aos séculos XV a XIX.

**Meta Final 2) O aluno interpreta cronologias comparadas que sejam significativas para compreender a história da Humanidade, relacionando a história nacional com a história europeia e mundial.**

#### ***Metas intermédias até ao 8.º Ano***

O aluno usa a periodização e datas essenciais para situar novas aprendizagens e construir tabelas/frisos cronológicos comparados que sejam significativos para compreender as sociedades humanas estudadas, desde a Pré-História ao século XIX, e as relações entre a história nacional, europeia e mundial.

**Meta Final 3) O aluno reconhece a complexidade das ideias de mudança e continuidade em História, integrando noções sobre diferentes ritmos de evolução (longa, média e curta duração; evolução e ruptura) e múltiplas perspectivas sobre sentidos de mudança (progresso, declínio, ciclo) e permanência (estabilidade, inevitabilidade).**

### ***Metas intermédias até ao 8.º Ano***

O aluno apresenta ideias sobre mudança e continuidade em história, evitando anacronismos e a ideia de que a história se repete.

O aluno reconhece a diversidade de ritmos e sentidos de evolução em várias sociedades e culturas, desde o século XV ao século XIX.

O aluno problematiza a concepção de progresso em História, tendo em conta quer consequências a curto, médio e longo prazo, quer diferentes apreciações de acordo com perspectivas nacionais ou regionais/locais, culturais, etnico-religiosas, socioeconómicas, etárias ou de género.

### **Domínio: Compreensão Espacial em História**

**Meta Final 4) O aluno utiliza diferentes formas de representação espacial como fonte de compreensão da acção humana em diferentes espaços ao longo do tempo.**

### ***Metas intermédias até ao 8.º Ano***

O aluno localiza em diversas representações cartográficas (planisfério, globo, mapas temáticos) territórios, movimentações e encontros de diversos povos, rotas de viagens e características naturais de diferentes espaços, do século XV ao séc. XIX.

O aluno localiza, em mapas, elementos patrimoniais referentes a sociedades do séc. XV ao séc. XIX, nomeadamente sítios arqueológicos e edifícios à escala local, nacional, europeia e mundial.

**Meta Final 5) O aluno integra na sua ideia de história uma visão diacrónica e multiperspectivada da ocupação humana dos espaços (no sentido em que as visões e formas de representação dos espaços mudam ao longo dos tempos e segundo pontos de vista diversos).**

### ***Metas intermédias até ao 8.º Ano***

O aluno interpreta, in loco ou virtualmente, a inter-relação de diversos povos e culturas na organização de um determinado espaço desde o séc. XV ao séc. XIX, utilizando nomeadamente objectos patrimoniais e referências de toponímia.

O aluno relaciona várias dimensões da actividade humana (socioeconómica, político-institucional, técnica, cultural e ideológica) com as potencialidades e limitações dos respectivos espaços, desde o séc. XV ao séc. XIX.

O aluno compreende o espaço numa visão diacrónica e à escala planetária, utilizando uma diversidade de fontes, incluindo formas de representação espacial produzidas nos séculos XV a XIX.

### **Domínio: Interpretação de Fontes em História**

**Meta Final 6) O aluno interpreta fontes diversificadas para, com base nelas e em conhecimentos prévios, inferir leituras historicamente válidas e abrangentes sobre o passado.**

#### ***Metas intermédias até ao 8.º Ano***

O aluno identifica, pesquisa, selecciona e usa fontes com estatutos e linguagens diferentes para compreender aspectos de diversas sociedades humanas nos séculos XV a XIX.

O aluno distingue a validade do discurso historiográfico face ao discurso ficcional, de propaganda e de senso comum.

O aluno analisa e relaciona mensagens de sentido diversificado e problematiza-as tendo em atenção, inclusivamente, a sua autoria e contexto cultural, para estabelecer inferências válidas sobre o passado.

### **Domínio: Compreensão Histórica Contextualizada**

**Meta Final 7) O aluno apresenta sínteses sobre acontecimentos, processos e períodos de diversas sociedades do passado, integrando várias causas (motivações de protagonistas individuais ou colectivos, condicionalismos materiais e humanos) e consequências, em diversas dimensões históricas, para relacionar a história nacional, europeia e mundial.**

#### ***Metas intermédias até ao 8.º Ano***

O aluno explica como viviam e interagiam indivíduos, grupos sociais e povos diversos nos séculos XV a XIX, estabelecendo relações de causalidade ao explicitar vários condicionalismos, motivações e consequências da acção humana.

O aluno relaciona várias dimensões históricas da organização, movimentações e interacções em sociedades nos sécs. XV a XIX, e explica protagonismos (positivos e negativos) de indivíduos, grupos sociais e povos, à escala nacional, europeia e

mundial.

**Meta Final 8) O aluno aplica terminologia e conceitos substantivos (essenciais para a compreensão histórica), tornados significativos ao longo da abordagem das temáticas em estudo.**

***Metas intermédias até ao 8.º Ano***

O aluno interpreta, integra e aplica, com base nos temas e conteúdos programáticos, os seguintes conceitos substantivos e terminologias convencionais: Tema 5: Expansão, Navegação astronómica, Colonização, Império Colonial (Capitão-donatário, feitoria, monopólio comercial, Mare Clausum, miscigenação, missionação, ameríndio, comércio intercontinental, tráfico de escravos, encontro de culturas), Humanismo, Renascimento (Teocentrismo/Antropocentrismo, Individualismo, Espírito crítico, Experiência, Geocentrismo/Heliocentrismo, Arte renascentista), Reforma/Contra-reforma, Inquisição. Tema 6: Mare Liberum, União Ibérica, Comércio triangular atlântico, Capitalismo comercial (companhia de comércio, banco, bolsa de valores), Restauração, Antigo Regime (sociedade de ordens, absolutismo de direito divino, mercantilismo), Manufatura, Revolução científica (método experimental, academia), Arte barroca, Arte Neoclássica, Iluminismo, Despotismo esclarecido, Estrangeirado, Liberalismo sociopolítico (separação de poderes, soberania popular, direitos humanos). Temas 7 e 8: Revoluções Liberais (Constituição, Declaração Universal dos Direitos do Homem, revolução burguesa, monarquia constitucional, Vintismo, sufrágio censitário/universal), Revolução agrícola (enclosures), Revolução industrial (Maquinofactura, Burguesia industrial/Operariado/Classes médias, Capitalismo industrial e financeiro), Liberalismo económico (livre concorrência, sociedade anónima, lei da oferta e da procura), Explosão demográfica, Sindicalismo, Socialismo, Marxismo, Comunismo, Positivismo, Ciências da natureza/Ciências humanas, Romantismo, Realismo, Arquitectura do ferro.

**Meta Final 9) O aluno reconhece a diversidade, quer de interesses, culturas e ideologias quer de experiências interculturais, e avalia motivações e razões dos intervenientes em situações históricas (pacíficas, de tensão ou conflituais) e respectivas consequências.**

***Metas intermédias até ao 8.º Ano***

O aluno reconhece a existência de diversidade e inter-influência cultural nos períodos estudados e infere a emergência de uma consciência intercultural nos

séculos XV e XVI.

O aluno analisa e procura explicar as motivações e razões de indivíduos, grupos sociais ou povos em situações de diálogo, tensão ou conflito ocorridas nos períodos estudados, apontando consequências históricas dessas situações.

**Meta Final 10) O aluno apresenta breves sínteses diacrónicas sobre contributos significativos para a Humanidade, de vários indivíduos, grupos sociais, povos e civilizações.**

***Metas intermédias até ao 8.º Ano***

O aluno apresenta uma reflexão pessoal e historicamente válida sobre contributos marcantes de alguns indivíduos, grupos sociais, povos e civilizações estudadas, dos séculos XV a XIX, para as sociedades que lhes sucederam incluindo as actuais.

**Meta Final 11) O aluno reconhece a utilidade social do saber historiográfico, pela capacidade que fornece de examinar a informação sobre o mundo de forma objectiva e multiperspectivada, e de pensar a vida e as identidades a uma escala temporal abrangente.**

***Metas intermédias até ao 8.º Ano***

O aluno reconhece a utilidade de cruzar informação, de forma objectiva e à luz de perspectivas diversas, sobre sociedades do século XV ao século XIX, para entender-se a si próprio no mundo e poder problematizar questões da vida actual a uma escala temporal mais abrangente.

**Domínio: Comunicação em História**

**Meta Final 12) O aluno comunica as suas ideias em História, por escrito (em narrativas, relatórios de pesquisa, pequenos ensaios e respostas breves) e oralmente (em debates e diálogos de grande e pequeno grupo).**

***Metas intermédias até ao 8.º Ano***

O aluno produz, por escrito e oralmente, narrativas, ensaios, perguntas e respostas, e participa em grupos de trabalho, debates, mesas redondas e painéis,

para comunicar as suas ideias em História.

**Meta Final 13) O aluno utiliza as TIC para comunicar e partilhar as suas ideias em História.**

***Metas intermédias até ao 8.º Ano***

O aluno processa textos, troca emails, participa em blogs, sites, webquests e outras TIC emergentes, constrói documentos em powerpoint, blogs, multimédia, sites, e publica podcasts, para comunicar e partilhar as suas ideias em História.

**Meta Final 14) O aluno utiliza expressões artísticas (dramática, literária, plástica e outras) para disseminar as suas ideias históricas e dos seus colegas em exposições, saraus, semanas culturais, outros.**

***Metas intermédias até ao 8.º Ano***

O aluno comunica as suas ideias históricas desde o séc. XV ao séc. XIX através de formas de expressão artística que lhe sejam familiares.

---

# ANEXO 3

- Planificação Anual (8.º Ano) -

---



## PLANIFICAÇÃO A LONGO PRAZO

### Programa Curricular de História – 8º Ano

Ano Lectivo 2010/2011

| TEMAS  | UNIDADES  |                       |
|--|---|-----------------------|
| C. A Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica<br><br>D. Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV<br><br>E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI | 1) A Europa Cristã dos Séculos VI a IX.<br><br>2) A Sociedade Europeia nos Séculos IX a XII.<br><br>3) A Península Ibérica: Dois Mundos em Presença.<br><br>1) Desenvolvimento económico, relações sociais e poder político nos séculos XII a XIV.<br><br>2) A Cultura Portuguesa face aos Modelos Europeus.<br><br>3) Crises e Revolução no século XIV.<br><br>1) O expansionismo europeu<br><br>2) Renascimento e Reforma | <b>1º<br/>PERÍODO</b> |
| F – Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII  | 1) O Império Português e a concorrência internacional<br><br>2) Portugal na Europa do Antigo Regime<br><br>3) A cultura e o Iluminismo em Portugal face à Europa  | <b>2º<br/>PERÍODO</b> |
| G – O arranque da Revolução Industrial e o triunfo das revoluções liberais   | 1) A Revolução Agrícola e o arranque da Revolução Industrial<br><br>2) As revoluções liberais   | <b>3º<br/>PERÍODO</b> |

---

# ANEXO 4

- Planificação a Médio Prazo (Tema E – Unidade Didáctica E1) -

---

## **PLANIFICAÇÃO A MÉDIO PRAZO**

**TEMA E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI**

**UNIDADE DIDÁCTICA E1 – O expansionismo europeu**

**(8º ano de escolaridade)**

**Prof.<sup>a</sup> Cooperante: Dr.<sup>a</sup> Cristina Mariano**

**Discente: Nuno Sanches**

*Ano Lectivo 2010/2011*

| Unidade Didáctica / Conteúdos  | Conceitos   | Aplicação das Competências   | Recursos  | Avaliação   | Periodização  |
|--|---|--|---|---|---|
| <p><b>TEMA E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI</b></p> <p><b>E1 – O Expansionismo europeu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiros rumos da expansão quatrocentista: <ul style="list-style-type: none"> <li>- A conquista de Ceuta e as primeiras viagens de descobrimento</li> <li>- Os Arquipélagos da Madeira e dos Açores</li> </ul> </li> <li>• Os avanços da expansão ultramarina: <ul style="list-style-type: none"> <li>- A política africana de D. Afonso V</li> <li>- Objectivo de D. João II: a Índia</li> </ul> </li> <li>• A rivalidade luso-castelhana: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Origens da rivalidade</li> <li>- A descoberta da América</li> </ul> </li> </ul> | <p>Colonização Capitania Capitão-donatário</p> <p>Cartografia</p> <p>Tordesilhas Léguas</p> <p>Pau-brasil</p> | <p>Explorar as ideias prévias dos alunos sobre a expansão portuguesa como base para a construção do conhecimento histórico</p> <p>Seleccionar informação adequada ao tema em estudo</p> <p>Distinguir fontes de informação histórica diversas: fontes primárias e secundárias, historiográficas e não historiográficas</p> <p>Interpretar documentos com mensagens diversificadas sobre os primeiros contactos dos portugueses com outros povos e culturas</p> <p>Formular hipóteses de interpretação de factos históricos</p> <p>Utilizar conceitos específicos do Tema na compreensão de</p> | <p>Manual</p> <p>Quadro e giz</p> <p>Ficha informativa com guião de trabalho</p> <p>DataShow, Computador e Tela de projecção</p> <p>Apresentação em</p> | <p>Registo em grelhas de observação</p> <p>Trabalhos individuais ou em grupos</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Fichas de avaliação sumativa</p> | <p><u>2.º Período</u></p> <p>6 x 45 minutos (número de aulas previstas)</p> |

|   |  |   |  |                       |
|---|--|---|--|-----------------------|
| <p>- O Tratado de Tordesilhas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A chegada à Índia e ao Brasil: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparação da grande viagem para o Oriente</li> <li>- O caminho marítimo para a Índia</li> <li>- A descoberta do Brasil</li> </ul> </li> <li>• A presença portuguesa na África Negra: <ul style="list-style-type: none"> <li>- As relações com o continente</li> <li>- A ocupação dos arquipélagos</li> <li>- Tentativas de cristianização</li> </ul> </li> <li>• O Império português do Oriente: <ul style="list-style-type: none"> <li>- O próspero mundo asiático</li> <li>- A formação do Império português</li> <li>- As conquistas de Afonso de Albuquerque</li> </ul> </li> </ul> | <p>Feitoria</p> <p>Entrepósito</p> <p>Especiaria</p> <p>Escravo</p> <p>Tráfico</p> <p>Cristianização</p> <p>Bispado</p> <p>Vice-rei</p> <p>Monopólio comercial</p> <p>Governadores</p> <p>Monopólio régio</p> <p>Miscigenação</p> <p>Jesuíta</p> <p>Missionário</p> <p>Ameríndios</p> <p>Governador-geral</p> <p>Mestiço</p> <p>Mameluco</p> <p>Maia</p> <p>Astecas</p> <p>Incas</p> <p>Conquistador</p> <p>Comércio</p> | <p>situações históricas</p> <p>Realizar trabalhos simples de pesquisa, individualmente ou em grupo, como biografias de navegadores, governadores ou outras personalidades relevantes</p> <p>Inferir conceitos históricos a partir da interpretação e análise cruzada de fontes com linguagens e mensagens variadas</p> <p>Analisar dados que situem no tempo os principais acontecimentos da expansão portuguesa e espanhola</p> <p>Elaborar tabelas cronológicas com os acontecimentos mais importantes da expansão portuguesa e espanhola</p> <p>Ordenar factos e situações através de quadros e tabelas, que proporcionem a explicitação das noções de evolução e multiplicidade temporal, espacial e contextual ao longo dos descobrimentos</p> | <p>PowerPoint</p> <p>Ficha de trabalho com vista à realização do Atlas de aula</p> <p>Filme A <i>Missão</i>, de Roland Joffé (00h52'15" a 00h55'30")</p> <p>Colunas de som</p> <p>Planisfério mudo</p> | <p>Caderno diário</p> |
|---|--|---|--|-----------------------|



|  |                         |   |  |  |
|--|-------------------------|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- A organização do Império</li> <li>- O encontro dos povos</li> <li>- A missão</li> <li>• A colonização portuguesa do Brasil:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os primeiros contactos</li> <li>- A administração do território</li> <li>- A colonização efectiva</li> </ul> </li> <li>• O Império espanhol da América</li> <li>- A América antes da chegada dos europeus</li> <li>- A conquista espanhola</li> <li>- Consequências para as populações locais</li> <li>• O comércio à escala mundial</li> <li>- As trocas intercontinentais</li> <li>- Lisboa, Sevilha e Antuérpia</li> <li>- O crescimento da burguesia europeia</li> </ul> | <p>intercontinental</p> | <p>Comparar acontecimentos, objectos ou processos através de mapas, gráficos, etc., que proporcionem a compreensão de diferentes contextualizações, tempos e espaços ao longo dos descobrimentos</p> <p>Organizar um glossário, recorrendo à utilização de conceitos e vocabulário específicos de suporte às representações e construção de relações ao longo da expansão</p> <p>Elaborar, através da análise comparativa de mapas e tabelas, esquemas que clarifiquem sobre a distribuição espacial de diferentes dados históricos, como os territórios explorados pela coroa portuguesa e pela coroa espanhola</p> <p>Manusear mapas de diferentes naturezas e escalas e realidades representadas (políticas,</p> |  |  |
|--|-------------------------|---|--|--|

|  |  |  |   |  |  |
|--|--|--|---|--|--|
|  |  |  | geográficos, históricos, económicos, religiosos...), com especial incidência para os produtos explorados e traficados pelos portugueses nos vários territórios ocupados |  |  |
|  |  |  | Elaborar, em mapas mudos, itinerários e percursos dos principais navegadores portugueses ou ao serviço da coroa portuguesa.   |  |  |
|  |  |  | Interpretar simbologias e convenções utilizadas em mapas através da interpretação e construção de mapas relativos à expansão portuguesa                                 |  |  |
|  |  |  | Analisar comparativamente diferentes tipos de dados registados em fontes diversas sobre os descobrimentos   |  |  |
|  |  |  | Elaborar pequenas sínteses narrativas, esquemas e mapas conceptuais com incidência nas diferentes formas de organização territorial                                     |  |  |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  | Realizar debates para problematizar e procurar respostas em torno de situações históricas concretas, como escravidão, condição humana, etc.. |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|



---

# **ANEXO 5**

- Plano da Aula 1 e 2 -

---



Reitoria da Universidade de Lisboa  
Mestrado em Ensino da História e da Geografia



Colégio  
Manuel Bernardes

## **PLANIFICAÇÃO A CURTO PRAZO**

**TEMA E - Expansão e mudança nos séculos XV e XVI**

**UNIDADE DIDÁCTICA E1: O Expansionismo Europeu**

**(8.º Ano de Escolaridade)**

**Prof.<sup>a</sup> Cooperante: Dr.<sup>a</sup> Cristina Mariano**

**Discente: Nuno Sanches**

*Ano Lectivo 2010/2011*



| Conteúdos Programáticos   | Competências aplicadas  | Actividades do Professor   | Experiências de aprendizagem  | Recursos   | Avaliação   | Tempo                                  |
|---|---|--|---|--|---|--|
| <p><b>TEMA E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI</b></p> <p><b>E1 – O Expansionismo europeu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiros rumos da expansão quatrocentista: <ul style="list-style-type: none"> <li>- A conquista de Ceuta e as primeiras viagens de descobrimento</li> <li>- Os Arquipélagos da Madeira e dos Açores</li> </ul> </li> <li>• Os avanços da expansão ultramarina: <ul style="list-style-type: none"> <li>- A política africana de D. Afonso V</li> <li>- Objectivo de D. João II: a Índia</li> </ul> </li> </ul> | <p>Mobilizar conhecimentos de realidades históricas anteriormente estudadas.</p> <p>Comunicar com correcção linguística e aplicar o vocabulário específico da disciplina.</p> <p>Identificar as ideias principais, inserindo-as no respectivo contexto.</p> <p>Seleccionar informação pertinente.</p> <p>Localizar os momentos principais do início da expansão portuguesa.</p> <p>Localizar os percursos das viagens de expansão.</p> <p>Deduzir conceitos históricos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelece o primeiro contacto com a turma.</li> <li>• Recapitula através de exposição dialogada as três fases da exploração da costa africana e a descoberta e ocupação das ilhas atlânticas, bem como os principais intervenientes.</li> <li>• Realização de um esquema conceptual no quadro.</li> <li>• Distribui o Mapa 1 do Atlas do Aluno, e respectivo guião, a iniciar na aula com auxílio do manual da disciplina.</li> <li>• Distribui um Friso Cronológico a ser preenchido pelos alunos ao longo da Unidade Didáctica.</li> <li>• Distribui uma Ficha de Conceitos específicos relativos aos conteúdos abordados na aula (<del>Colonização</del>; <del>Capitania</del>; <del>Capitão-Donatário</del>).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação pelo professor de situações de diálogo que permitam ao aluno expressar conhecimentos adquiridos anteriormente.</li> <li>• Registo no caderno diário de um esquema conceptual sobre as três fases da exploração da costa africana e ilhas atlânticas.</li> <li>• Elaboração de um mapa com as principais viagens de expansão.</li> <li>• Identificação dos territórios alcançados pelos navegadores portugueses em vários momentos.</li> <li>• Elaboração de um Friso Cronológico com os momentos fundamentais do início da expansão portuguesa.</li> </ul> | <p>Quadro e Giz</p> <p>Esquema conceptual</p> <p>Manual</p> <p><del>Mapa-múndi</del> (1) e Guião de Actividades</p> <p>Friso Cronológico</p> <p>Ficha de Conceitos (Glossário 1)</p> | <p>Registo da participação dos alunos.</p> <p>Trabalho individual</p> | <p><del>45 min.</del><br/>(Aula 1)</p> |



|  | Organizar um glossário de suporte à representação e construção das sociedades estudadas  |  | Identificação dos principais conceitos abordados na aula.   |   |  |                  |
|--|--|--|---|---|--|------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>A rivalidade luso-castelhana;</li> <li>Origens da rivalidade</li> <li>A descoberta da América</li> <li>O Tratado de Tordesilhas</li> <li>A chegada à Índia e ao Brasil;</li> <li>Preparação da grande viagem para o Oriente</li> <li>O caminho marítimo para a Índia</li> <li>A descoberta do Brasil</li> </ul> | <p>Enriquece a comunicação oral e escrita recorrendo à selecção de materiais iconográficos e a técnicas multimédia.</p> <p>Desenvolve a comunicação oral e escrita, aplicando o vocabulário específico da disciplina.</p> <p>Localizar os percursos e momentos das viagens de expansão.</p> <p>Reconhecer a simultaneidade de diferentes valores culturais e o carácter relativo dos valores culturais em diferentes espaços e tempos históricos.</p> <p>Compreender, inferir e aplicar conceitos a partir da análise de fontes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Recolhe as fichas do T.P.C.<sup>www</sup></li> <li>Realiza uma exposição dialogada com recurso a apresentação em PowerPoint sobre a "divisão do mundo" entre portugueses e espanhóis, a descoberta da América por Cristóvão Colombo (1492), a chegada à Índia por Vasco da Gama (1498) e a descoberta do Brasil por Pedro Álvares Cabral (1500).</li> <li>Solicita aos alunos a leitura de três documentos históricos alusivos à chegada à América, à Índia e ao Brasil.</li> <li>Incita à continuação do preenchimento do Friso Cronológico ao longo da aula.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Criação pelo professor de situações de diálogo que permitam ao aluno expressar e mobilizar conhecimentos adquiridos em aulas anteriores e outras disciplinas.</li> <li>Identificação do erro de Cristóvão Colombo ao considerar que tinha chegado à Índia quando, na verdade, tinha alcançado o continente americano.</li> <li>Identificação das intenções de Cristóvão Colombo relativamente aos territórios que julgava ser a Índia.</li> <li>Inferência sobre as principais diferenças entre as civilizações encontradas na Índia e no Brasil, à chegada dos portugueses e sua comparação.</li> </ul> | <p>Computador com acesso à Internet e PowerPoint</p> <p>Apresentação PowerPoint</p> <p>DataShow</p> <p>Manual</p> <p>Texto:<br/>Chegada à América ou à Índia? (p. 35, doc. 2 do manual)</p> <p>Texto:<br/>A chegada dos portugueses à Índia (p. 37, doc. 1 do manual)</p> | <p>Realização do Trabalho de Casa</p> <p>Registo da participação dos alunos</p> <p>Trabalho individual</p> | 45 min. (Aula 2) |

|  |  |  |  |   |  |
|--|--|--|--|---|--|
|  | <p>Formular, a partir das fontes, hipóteses de interpretação de factos históricos.</p> <p>Realizar trabalhos simples de pesquisa.</p> <p>Elaborar sínteses escritas</p> <p>Pesquisa de dados históricos recorrendo à informação do meio e à informação dos <del>media</del> com especial incidência na imprensa escrita e Internet</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Distribui o Mapa 2 do Atlas do Aluno, e respectivo guião, a iniciar em aula com auxílio do manual da disciplina.</li> <li>Entrega a Ficha dos Conceitos abordados em aula (Tratado de Alcáçovas; Tratado de Tordesilhas; Léguas marítima).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboração de um mapa com as rotas e datas das viagens de Cristóvão Colombo, Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral.</li> <li>Elaboração de um Friso Cronológico com os momentos fundamentais do início da expansão portuguesa.</li> <li>Identificação dos principais conceitos abordados na aula.</li> </ul> | <p>Texto:<br/>Carta de Pêro Vaz de Caminha</p> <p><del>Mapa</del> <del>mudo</del>.<br/>(2) e Guião de Actividades</p> <p>Ficha de Conceitos (Glossário 2)</p> |  |
|--|--|--|--|---|--|

---

# ANEXO 6

- Plano da Aula 3 -

---



Reitoria da Universidade de Lisboa  
Mestrado em Ensino da História e da Geografia



Colégio  
Manuel Bernardes

## **PLANIFICAÇÃO A CURTO PRAZO**

**(Aula 3)**

**TEMA E - Expansão e mudança nos séculos XV e XVI**

**UNIDADE DIDÁCTICA E1: O Expansionismo Europeu**

**(8.º Ano de Escolaridade)**

**Prof.<sup>a</sup> Cooperante: Dr.<sup>a</sup> Cristina Mariano**

**Discente: Nuno Sanches**

*Ano Lectivo 2010/2011*



| Conteúdos Programáticos   | Competências aplicadas  | Actividades do Professor  | Experiências de aprendizagem  | Recursos  | Avaliação  | Tempo                   |
|---|---|---|---|---|--|-------------------------|
| <b>TEMA E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI</b><br><br><b>E1 – O Expansionismo europeu</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>A presença portuguesa na África Negra:             <ul style="list-style-type: none"> <li>as relações com o continente</li> <li>A ocupação dos arquipélagos</li> <li>Tentativas de cristianização</li> </ul> </li> <li>O Império português do Oriente:             <ul style="list-style-type: none"> <li>O próspero mundo asiático</li> <li>A formação do Império Português</li> <li>As conquistas de Afonso de Albuquerque</li> <li>A organização do Império</li> </ul> </li> </ul> | <p>Mobiliza conhecimentos de realidades históricas anteriormente estudadas.</p> <p>Desenvolve a comunicação oral e escrita, aplicando o vocabulário específico da disciplina.</p> <p>Selecciona informação pertinente.</p> <p>Identifica as ideias principais, inserindo-as no respectivo contexto.</p> <p>Analisa e compara diferentes tipos de dados registados em fontes variadas (materiais, escritas, visuais, audiovisuais, cartográficas)</p> <p>Interpreta e analisa de forma cruzada fontes com mensagens diversas</p> <p>Comunica com correcção linguística e</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Solicita a recolha dos Mapas 1, 2 e 3 ao Chefe de Turma.</li> <li>Corrige oralmente as questões formuladas no Guião de actividades 1, 2, e 3.</li> <li>Desenha no quadro os contornos do continente africano e asiático.</li> <li>Realiza a exposição dialogada sobre o estabelecimento dos Portugueses no litoral africano, através de feitorias, e principais produtos comercializados.</li> <li>Mostra aos alunos exemplos de objectos provenientes de África (Estatueta, Marfim e Malagueta)</li> <li>Solicita a um aluno a leitura, em voz alta, do documento 2 da página 39, do manual da disciplina, sobre a escravatura.</li> <li>Procede à leitura em voz alta de dois outros documentos sobre a</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Criação pelo professor de situações de diálogo que permitam ao aluno expressar conhecimentos adquiridos.</li> <li>Registo no caderno diário das principais ideias transmitidas em aula.</li> <li>Exploração sistemática de documentos escritos e de material iconográfico diversificado.</li> <li>Observação do universo cultural africano através de objectos de natureza africana</li> <li>Leitura de três pequenos textos alusivos ao tema da escravatura.</li> <li>Criação pelo professor de situações de diálogo aberto em que o aluno seja estimulado a manifestar as</li> </ul> | <p>Quadro e Giz</p> <p>Manual</p> <p>Malagueta<br/>Marfim<br/>Estatueta africana</p> <p>Texto:<br/><i>O comércio de escravos</i> (p. 39, doc. 2 do manual)</p> <p>Texto:<br/>Excerto de <i>Política</i>, de</p> | <p>Realização do Trabalho de Casa</p> <p>Registo da participação dos alunos.</p> <p>Caderno Diário</p> <p>Registo da participação dos alunos</p> | <p>45 min. (Aula 3)</p> |



| aplica o vocabulário específico da disciplina.  | escravatura.  | suas opiniões sobre os problemas em análise.  | Aristóteles   | Trabalho individual |
|---|---|---|---|---------------------|
| <p>Deduz conceitos históricos.</p> <p>Reconhece a simultaneidade de diferentes valores culturais e o carácter relativo dos valores culturais em diferentes espaços e tempos históricos.</p> <p>Organiza um glossário de suporte à representação e construção das sociedades estudadas</p> <p>Pesquisa dados históricos em trabalho individual ou em grupo para confirmar/refutar hipóteses, recorrendo à informação do meio e à informação dos media (imprensa escrita, rádio, televisão, Internet)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Realiza o levantamento das ideias e comentários dos alunos sobre a escravatura, lançando a discussão na turma.</li> <li>Realiza a exposição dialogada sobre a forma de estabelecimento dos Portugueses no Oriente, à luz do desenvolvimento da sociedade e grupos humanos com que depararam.</li> <li>Solicita a um aluno leitura em voz alta de um documento alusivo à <i>Casa da Índia</i>.</li> <li>Distribui uma Ficha de Conceitos específicos relativos aos conteúdos abordados na aula (Feitoria; Entreposto; Especiaria; Governadores; Vice-rei; Monopólio comercial; Monopólio régio).</li> </ul> | <p>• Registo no caderno diário das principais ideias transmitidas em aula.</p> <p>• Continuação do preenchimento do Friso Cronológico com os momentos fundamentais da expansão portuguesa, distribuído em aula anterior.</p> <p>• Identificação dos principais conceitos abordados na aula.</p> | <p>Texto:<br/>Excerto de <i>Carta a Lucílio</i> de Séneca</p> <p>Friso Cronológico</p> <p>Texto:<br/><i>A Casa da Índia</i> (p. 43, doc. 4 do manual)</p> <p>Ficha de Conceitos (Glossário 2)</p> |                     |

---

# ANEXO 7

- Plano da Aula 4 -

---



Reitoria da Universidade de Lisboa  
Mestrado em Ensino da História e da Geografia



Colégio  
Manuel Bernardes

## **PLANIFICAÇÃO A CURTO PRAZO**

**(Aula 4)**

**TEMA E - Expansão e mudança nos séculos XV e XVI**

**UNIDADE DIDÁCTICA E1: O Expansionismo Europeu**

**(8.º Ano de Escolaridade)**

**Prof.<sup>a</sup> Cooperante: Dr.<sup>a</sup> Cristina Mariano**

**Discente: Nuno Sanches**

*Ano Lectivo 2010/2011*



| Conteúdos Programáticos   | Competências aplicadas  | Actividades do Professor   | Experiências de aprendizagem   | Recursos  | Avaliação   | Tempo                              |
|---|---|--|--|---|---|------------------------------------|
| <b>TEMA E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI</b><br><b>E1 – O Expansionismo europeu</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Império português do Oriente;</li> <li>- O encontro de povos</li> <li>- O encontro de culturas</li> </ul> | <p>Mobiliza conhecimentos de realidades históricas anteriormente estudadas.</p> <p>Selecciona informação pertinente.</p> <p>Identifica as ideias principais, inserindo-as no respectivo contexto.</p> <p>Desenvolve a comunicação oral e escrita, aplicando o vocabulário específico da disciplina.</p> <p>Analisa e compara diferentes tipos de dados registados em fontes variadas (materiais, escritas, visuais, audiovisuais, cartográficas)</p> <p>Interpreta e analisa de forma cruzada fontes com mensagens diversas</p> <p>Comunica com correcção linguística e</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza uma exposição dialogada introdutória sobre o impacto do encontro dos portugueses com culturas tão diversas como a africana, a indiana, a chinesa, a japonesa e a ameríndia.</li> <li>• Demonstra aos alunos, através de faixas áudio a expressividade e diferença dessas culturas através da música.</li> <li>• Divide a turma em seis grupos de quatro elementos cada, atribuindo-lhes um conjunto de seis textos sobre o contacto dos navegadores portugueses com diferentes povos.</li> <li>• Lança o debate sobre os textos colocando a pergunta: "Qual a cultura mais evoluída / civilização mais avançada?"</li> <li>• Realiza o balanço das principais ideias lançadas pelos alunos, aproveitando para fazer a ponte com o problema do respeito entre culturas, povos e etnias na</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registo no caderno diário das principais ideias transmitidas em aula.</li> <li>• Audição de faixas de músicas tradicionais étnicas (africana, indiana, chinesa, japonesa e portuguesa) como expressão da diferença cultural destes povos.</li> <li>• Agrupamento da turma em seis grupos de quatro elementos.</li> <li>• Leitura, em grupos, de seis pequenos textos alusivos às descrições dos vários povos que contactaram com os navegadores portugueses durante a expansão.</li> <li>• Criação pelo professor de situações em que os vários elementos do grupo discutam entre si, e conclua, aspectos a apresentar e a defender na discussão de turma.</li> </ul> | <p>Quadro e Giz</p> <p>Manual</p> <p>Computador portátil</p> <p>Colunas Áudio</p> <p>Excertos de música Africana, Chinesa, Indiana e Japonesa</p> <p>Textos II: Excertos de <i>Portugal na Abertura do Mundo</i>; <i>Os Portugueses vistos pelos Japoneses</i> (p. 44, 45, 1 do manual); ... e <i>os Japoneses vistos pelos</i></p> | <p>Registo da participação dos alunos.</p> <p>Registo do comportamento dos alunos</p> <p>Trabalho em grupo</p> <p>Trabalho individual</p> | <p><b>45 min.</b><br/>(Aula 4)</p> |

|  |  |                          |   |   |  |
|--|--|--------------------------|---|---|--|
|  | <p>aplica o vocabulário específico da disciplina.</p> <p>Desenvolve a comunicação oral, participando em debates, colóquios, mesas-redondas, painéis, apresentações orais de trabalhos temáticos ao nível da turma e da escola sobre temas de História de Portugal no contexto europeu e mundial.</p> <p>Reconhece a simultaneidade de diferentes valores culturais e o carácter relativo dos valores culturais em diferentes espaços e tempos históricos.</p> <p>Mobiliza saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano</p> <p>Organiza um glossário de suporte à representação e construção das sociedades estudadas.</p> | <p>sociedade actual.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação pelo professor de situações de diálogo aberto em que os alunos são estimulados a manifestar as suas opiniões, a defender pontos de vista e a argumentar sobre os problemas em análise numa discussão que envolve a totalidade da turma.</li> </ul> | Portugueses<br>(p. 44, <del>40</del> , 3 do manual) |  |
|--|--|--------------------------|---|---|--|

---

# ANEXO 8

- Plano da Aula 5 -

---



Reitoria da Universidade de Lisboa

Mestrado em Ensino da História e da Geografia



Colégio  
Manuel Bernardino

## **PLANIFICAÇÃO A CURTO PRAZO**

**(Aula 5)**

**TEMA E - Expansão e mudança nos séculos XV e XVI**

**UNIDADE DIDÁCTICA E1: O Expansionismo Europeu**

**(8.º Ano de Escolaridade)**

**Prof.<sup>a</sup> Cooperante: Dr.<sup>a</sup> Cristina Mariano**

**Discente: Nuno Sanches**

*Ano Lectivo 2010/2011*



| Conteúdos Programáticos   | Competências aplicadas  | Actividades do Professor  | Experiências de aprendizagem  | Recursos  | Avaliação   | Tempo                   |
|---|---|---|---|---|---|-------------------------|
| <b>TEMA E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI</b><br><b>E1 – O Expansionismo europeu</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A colonização portuguesa do Brasil:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os primeiros contactos</li> <li>- A administração do território</li> <li>- A colonização efectiva</li> </ul> </li> <li>• O império espanhol da América:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- A América antes da chegada dos Europeus</li> <li>- A conquista espanhola</li> <li>- Consequências para as populações locais.</li> </ul> </li> </ul> | Mobiliza conhecimentos de realidades históricas anteriormente estudadas.<br>Selecciona informação pertinente.<br>Interpreta documentos escritos e iconográficos<br>Analisa e compara diferentes tipos de dados registados em fontes variadas (materiais, escritas, visuais, audiovisuais, cartográficas)<br>Seria, ordena e compara factos, acontecimentos, situações, objectos ou processos através de quadros, mapas, gráficos, tabelas, etc. que proporcionem a explicitação das noções de evolução e multiplicidade temporal. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devolve os mapas 1, 2 e 3 do Atlas do Aluno, o glossário e o Guião de actividade corrigidos.</li> <li>• Efectua uma pequena exposição oral de modo a estabelecer a ligação com os conteúdos abordados nas aulas anteriores.</li> <li>• Realiza uma apresentação em PowerPoint sobre a colonização portuguesa no Brasil, a ocupação e conquista da América pelos espanhóis e as tentativas de cristianização dos territórios ocupados na África, Ásia e América.</li> <li>• Incita à continuação do preenchimento do Friso Cronológico ao longo da aula.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recebe o mapa 1, 2 e 3 do Atlas do Aluno, o glossário e o Guião de actividades corrigido pelo professor.</li> <li>• Registo no caderno diário das principais ideias transmitidas em aula.</li> <li>• Criação pelo professor de situações de diálogo aberto em que os alunos são estimulados a manifestar as suas opiniões, a defender pontos de vista e a argumentar sobre os problemas em análise numa discussão que envolve a totalidade da turma.</li> <li>• Identificação dos principais conceitos abordados na aula.</li> <li>• Continuação do preenchimento do Friso Cronológico com os</li> </ul> | Quadro e Giz<br><br>Manual<br><br>Computador portátil<br><br>Apresentação PowerPoint<br><br><b>DataShow</b> | Registo da participação dos alunos.<br><br>Caderno Diário<br><br>Registo do comportamento dos alunos<br><br>Trabalho individual | <b>45 min. (Aula 5)</b> |



|  |   |  |  |                          |  |
|--|---|--|--|--------------------------|--|
|  | <p>com mensagens diversas</p> <p>Comunica com correcção linguística e aplica o vocabulário específico da disciplina.</p> <p>Mobiliza saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano</p> <p>Manuseia mapas de diferentes naturezas, escalas e realidades representadas (políticos, geográficos, económicos, religiosos, ...)</p> <p>Organiza um atlas histórico</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Distribui o Mapa 4 do Atlas do Aluno, e respectivo guião, a iniciar em aula com auxílio do manual da disciplina.</li> <li>Solicita aos alunos que tragam, para a próxima aula, um talão de compras realizadas no supermercado pelo Encarregados de Educação.</li> </ul> | <p>momentos fundamentais da expansão portuguesa, distribuído em aula anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Início da realização do mapa 4 do Atlas do Aluno.</li> </ul> | Mapa 4 do Atlas do Aluno |  |
|--|---|--|--|--------------------------|--|

---

# ANEXO 9

- Plano da Aula 6 -

---



Reitoria da Universidade de Lisboa

Mestrado em Ensino da História e da Geografia



Colégio  
Manuel Bernardes

## **PLANIFICAÇÃO A CURTO PRAZO**

**(Aula 6)**

**TEMA E - Expansão e mudança nos séculos XV e XVI**

**UNIDADE DIDÁCTICA E1: O Expansionismo Europeu**

**(8.º Ano de Escolaridade)**

**Prof.<sup>a</sup> Cooperante: Dr.<sup>a</sup> Cristina Mariano**

**Discente: Nuno Sanches**

*Ano Lectivo 2010/2011*

| Conteúdos Programáticos   | Competências aplicadas  | Actividades do Professor  | Experiências de aprendizagem   | Recursos   | Avaliação   | Tempo                   |
|---|---|---|--|--|---|-------------------------|
| <b>TEMA E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI</b><br><b>E1 – O Expansionismo europeu</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O comércio à escala mundial;             <ul style="list-style-type: none"> <li>- As trocas intercontinentais</li> <li>- Lisboa, Sevilha e Antuérpia</li> </ul> </li> </ul> | <p>Mobiliza conhecimentos de realidades históricas anteriormente estudadas.</p> <p>Selecciona informação pertinente.</p> <p>Comunica com correcção linguística e aplica o vocabulário específico da disciplina.</p> <p>Mobiliza saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano</p> <p>Recria situações históricas e expressão de ideias e situações, sob a forma plástica, dramática ou outra;</p> <p>Organiza um atlas histórico</p> <p>Organiza um atlas histórico</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devolve os mapas 1, 2 e 3 do Atlas do Aluno, o glossário e o Guião de actividade corrigidos.</li> <li>• Efectua uma pequena exposição oral de modo a estabelecer a ligação com os conteúdos abordados nas aulas anteriores.</li> <li>• Dá início à actividade "Mercadores Intercontinentais", após distribuir os materiais aos alunos e ceder as devidas explicações.</li> <li>• Finaliza a actividade.</li> <li>• Questiona os alunos sobre conclusões que tenham atingido ao longo da actividade.</li> <li>• Distribui o Mapa 5 do Atlas do Aluno, e respectivo guião, a iniciar em aula com auxílio do manual da disciplina.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recebe o mapa 1, 2 e 3 do Atlas do Aluno, o glossário e o Guião de actividades corrigido pelo professor.</li> <li>• Recebe as instruções e materiais necessários à execução da actividade.</li> <li>• Executa, em turma, a actividade proposta pelo professor.</li> <li>• Criação pelo professor de situações de diálogo aberto em que os alunos são estimulados a manifestar as suas opiniões, a defender pontos de vista e a argumentar sobre os problemas em análise numa discussão que envolve a totalidade da turma.</li> <li>• Início da realização do mapa 5 do Atlas do Aluno.</li> </ul> | <p>Quadro e Giz</p> <p>Manual</p> <p>Computador portátil</p> <p><del>DataShow</del></p> <p>Guião e restantes materiais da actividade</p> <p>"Mercadores Intercontinentais"</p> <p><del>Bostik</del></p> <p>Mapa 5 do Atlas do Aluno e respectivo guião</p> | <p>Trabalho de casa</p> <p>Registo da participação dos alunos.</p> <p>Registo do comportamento dos alunos</p> <p>Trabalho individual</p> <p>Trabalho de grupo</p> | <p>45 min. (Aula 6)</p> |

---

# ANEXO 10

- Materiais e Actividades -

---

**Anexo 10, 1. – Esquema (Aula 1)**

**Anexo 10, 2. – Mapa Mundo (Mapa Mudo - Atlas do Aluno)**

**Anexo 10, 3. – Guião de Trabalho E1.1**

**Anexo 10, 4. – Cronologia E1**

**Anexo 10, 5. – Glossário E1.1**

**Anexo 10, 6. – Guião de Trabalho E1.2 (Aula 2)**

**Anexo 10, 7. – Guião de Trabalho E1.3**

**Anexo 10, 8. – Objectos e produtos africanos e indianos (Aula 3)**

**Anexo 10, 9. – Textos I (Apontamentos sobre Escravatura)**

**Anexo 10, 10. – Faixas Áudio – África, Índia, China e Japão (Aula 4)**

**Anexo 10, 11. – Textos II – Encontro entre culturas**

**Anexo 10, 12. – Apresentação Powerpoint (Aula 5)**

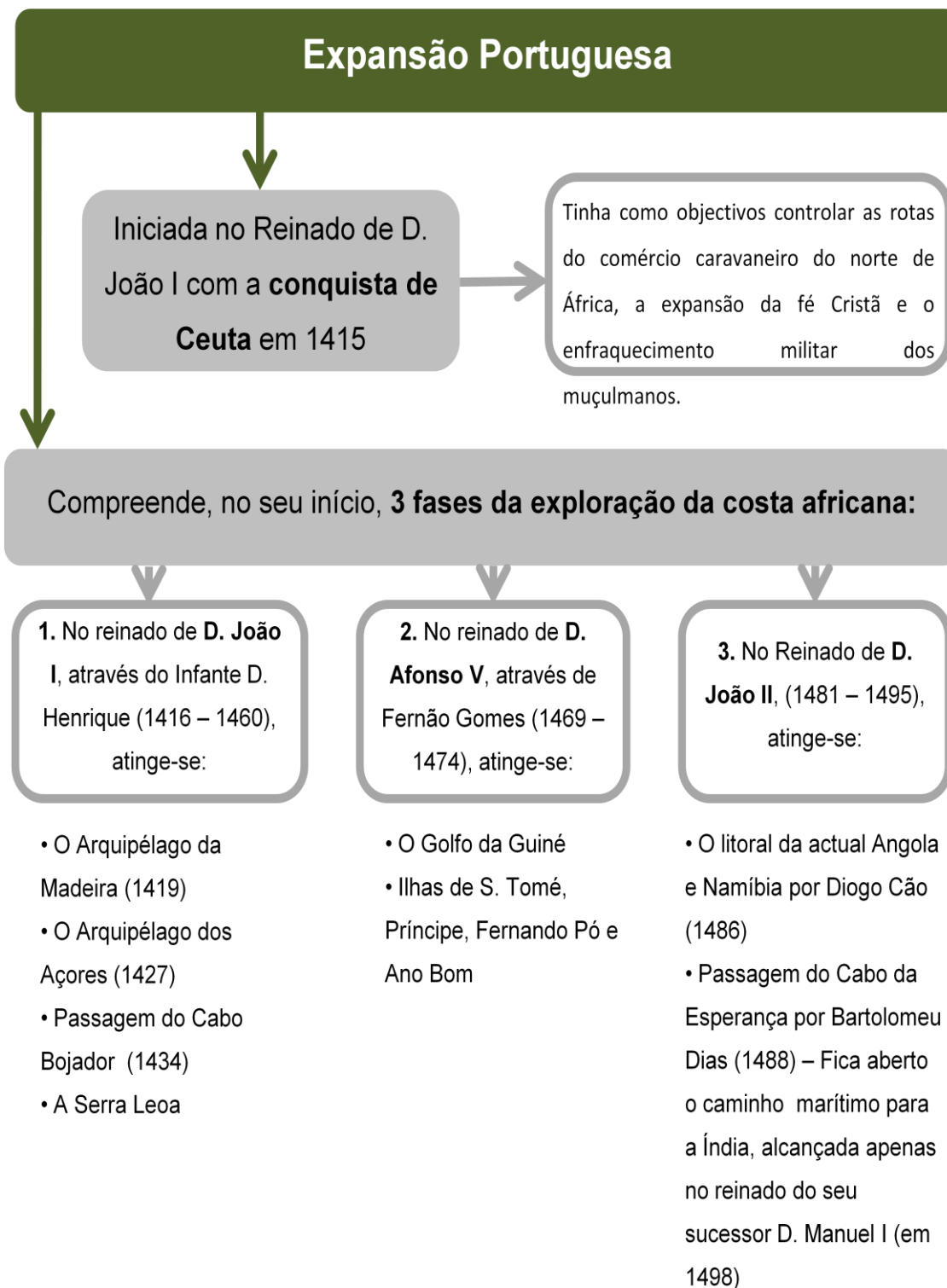
**Anexo 10, 13. – Mapa Mundo (Mapa Político actual – Atlas do Aluno)**

**Anexo 10, 14. – Guião E1.4**

**Anexo 10, 15. – Actividade “*Mercadores Intercontinentais*” (Aula 6)**

**Anexo 10, 16. – Guião E1.5**





**MAPA 1:**



**LEGENDA:**

# Guião

# 1

## Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI

### O Expansionismo Europeu

#### **1. Assinala no MAPA 1, elaborando a sua legenda:**

- a)** As três fases de exploração da costa africana;
- b)** Os principais territórios alcançados (ilhas atlânticas e costa africana);
- c)** As rotas e datas das viagens de Diogo Cão, Gil Eanes e Bartolomeu Dias;
- d)** A rota e data da expedição de Pêro da Covilhã;

#### **2. Atribui um título ao MAPA 1.**

#### **3. Responde às seguintes questões:**

- a)** Qual a política de D. Afonso V relativamente à expansão marítima?
- b)** Qual o objectivo de D. João II ao enviar Pêro da Covilhã e Afonso de Paiva ao Oriente por terra?



## Cronologia

### Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI

#### O Expansionismos Europeu

|                    |  |
|--------------------|--|
| <b>1415</b>        | Conquista da cidade de Ceuta, no Norte de África, e início da expansão portuguesa. |
| <b>1419</b>        |  |
| <b>1427</b>        |  |
| <b>1434</b>        | Passagem do Cabo Bojador por Gil Eanes.  |
| <b>1416 a 1460</b> |  |
| <b>1469 a 1474</b> |  |
| <b>1479</b>        | Tratado de Alcáçovas, entre Portugal e Castela.                                    |
| <b>1481 a 1488</b> | Terceira fase da exploração da costa ocidental africana iniciada por D. João II.   |
| <b>1485 e 1486</b> | Viagens de Diogo Cão, atingindo o litoral da actual Angola e Namíbia.              |
| <b>1487</b>        |  |
| <b>1488</b>        |  |
| <b>1492</b>        | Descoberta da América por Cristóvão Colombo, aos serviços dos reis de Espanha.     |
| <b>1494</b>        |  |
| <b>1498</b>        |  |

|                    |  |
|--------------------|--|
| <b>1500</b>        |  |
| <b>1505 a 1509</b> | Combates marítimos travados entre os portugueses e os muçulmanos pelas rotas comerciais do Golfo Pérsico e Mar Vermelho.               |
| <b>1510 a 1515</b> | Afonso de Albuquerque, Governador português na Índia, conquista três das principais cidades do comércio oriental: Goa, Ormuz e Malaca. |
| <b>1519</b>        |  |
| <b>1534</b>        |  |
| <b>1541</b>        |  |
| <b>1543</b>        | Chegada dos portugueses ao Japão.  |
| <b>1549</b>        | D. João III nomeia o primeiro governador-geral do Brasil, Tomé de Sousa.   |

## Glossário

# 1

### Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI

#### O Expansionismo Europeu

#### Colonização

Desbravamento e povoamento de territórios de forma a promover o seu desenvolvimento, através da exploração e aproveitamento dos recursos aí existentes.

#### Capitães Donatários

Elementos da pequena nobreza a quem eram doadas grandes extensões de território. Entre os poderes que lhes eram atribuídos, incluía-se o direito de administrar a justiça, cobrar impostos e distribuir terras aos povoadores que quisessem explorá-las.

#### Capitania



## Guião

2

### Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI

O Expansionismo Europeu

#### 1. Assinala no MAPA 2, elaborando a sua legenda:

- a) O Tratado de Alcáçovas e respectiva data;
- b) O Tratado de Tordesilhas e respectiva data;
- c) Indicação dos territórios pertencentes a Portugal e a Espanha;

#### 2. Atribui um título ao MAPA 2.

#### 3. Responde às seguintes questões:

- a) De que forma D. João II via justificada a sua pretensão às terras descobertas por Cristóvão Colombo?
- b) Porque motivo terá D. João II insistido para a alteração da localização do semi-meridiano de Tordesilhas, de 100 léguas para 370 léguas a oeste do Arquipélago de Cabo Verde?

# Guião

3

## Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI

O Expansionismo Europeu

### 1. Assinala no MAPA 3, elaborando a sua legenda:

- a) A rota da viagem de Cristóvão Colombo e respectiva data;
- b) A rota da viagem de Vasco da Gama e respectiva data;
- c) A rota da viagem de Pedro Álvares Cabral e respectiva data;
- d) Os ventos dominantes do Oceano Atlântico, no Hemisfério Sul.

### 2. Atribui um título ao MAPA 3.

### 3. Responde às seguintes questões:

- a) Compara os tipos de civilização encontrados pelos portugueses ao chegarem à Índia e ao Brasil (docs. 1 e 3, pág. 37).
- b) Justifica o desvio que a armada de Vasco da Gama fez para Ocidente, relativamente à rota de Bartolomeu Dias.

**Objectos e produtos africanos e indianos**  
**(apresentados em aula)**

---



**TEXTOS I – Apontamentos sobre “Escravidão”**

---

**Texto 1**

A toda esta costa de África, até ao reino do Congo, vêm inúmeras caravanas de negros, que trazem ouro e escravos para vender. Uma parte desses escravos foram aprisionados na guerra [...]. São conduzidos completamente nus, tal como nasceram, como se fossem um rebanho de gado. E [*chegados à costa*] são trocados por contas de vidro coloridas, quinquilharias de cobre e de latão, panos de algodão de diferentes cores e outras coisas semelhantes. [*Os comerciantes portugueses*] coduzem depois os escravos à ilha de Santiago [*Cabo Verde*], aonde chegam continuamente navios de diversos países que ali compram os escravos, em troca das suas mercadorias.

*Navegação de Lisboa à Ilha de São Tomé. C. 1540*

**Texto 2**

[...] As propriedades são uma reunião de instrumentos e o escravo é uma propriedade instrumental animada [...]. Se cada instrumento pudesse executar por si próprio a vontade ou o pensamento do dono [...], se (por exemplo) o arco pudesse obter da cítara os sons desejados, os arquitectos não teriam necessidade de operários, nem os senhores teriam necessidade de escravos [...]. Todos aqueles que nada têm de melhor para nos oferecer que o uso do seu corpo e dos seus membros são condenados pela natureza à escravidão. É melhor para eles servir que serem abandonados a si próprios. Numa palavra, é naturalmente escravo quem tem tão pouca alma e tão poucos meios que deve resolver-se a depender de outrem [...] o uso dos escravos e dos animais é aproximadamente o mesmo [...]

*Aristóteles, Política*

**Texto 3**

São escravos dizes. Mas também são homens! Escravos? Eu diria que são amigos de humilde condição. Lembra-te de que o ser a quem chamas escravo nasceu do mesmo modo que tu, vive debaixo do mesmo céu, respira, vive e morre como tu [...]

*Séneca, Carta a Lucílio*

## **FAIXAS ÁUDIO – África, Índia, China e Japão (Aula 4)**

---



## TEXTOS II – Encontro entre Culturas

---

### Texto 1 – Os Africanos

Os africanos da costa da Guiné/Serra Leoa surgem (...) organizados em múltiplos reinos e tribos que possuem entre si redes de relação e de dominação política e económica, exercendo o resgate de escravos.

A maior parte dos habitantes anda nua, e apenas alguns vestem panos de algodão. O *animismo* e o islamismo são as características religiosas mais assinaladas, bem como a predominante *poligamia* e a pontual *antropofagia*.

Os africanos da zona do reino do Congo são apresentados como povos de costumes animistas, poligâmicos e *esclavagistas*. Nesta região existem tribos nómadas e tribos sedentárias.

Os habitantes do reino do Monomotapa e da costa oriental de África até Melinde são designados por *cafres*. As características mais assinaladas referem a cor negra, baça ou *parda* da pele e o facto de tanto os homens como as mulheres andarem de tronco nu e cobrirem as suas «vergonhas» (órgãos sexuais) com panos de algodão pintado. As mulheres depois de casadas passam a cobrir o peito, e tanto os homens como as mulheres enrolam os cabelos em forma de fuso.

*Portugal na Abertura do Mundo, s.d.*

### Texto 2 – Os Indianos

A Índia é um espaço de muitos reinos. O sistema de *castas* é apresentado como uma diferença de leis, costumes e idolatrias e marca uma separação radical entre os indianos. Há uma hierarquia absoluta entre os homens das diferentes castas, os quais (...) não se tocam uns aos outros sob pena de morte.

*Portugal na Abertura do Mundo, s.d.*

### Texto 3 – Os Chineses

Os chineses surgem, aos olhos dos portugueses, como o exemplo por excelência de uma sociedade desenvolvida e organizada. Os homens e as mulheres têm formosos corpos e uns olhos muito pequenos. Os homens usam uns pelinhos nas maçãs da barba. O vestuário, que consiste em panos de algodão, seda e lã, é bom e variado.

A diferença nas formas de estar à mesa leva (...) a notar que não tocam nos alimentos com as mãos, pois chegam muito o prato à boca e introduzem a comida com umas tenazes de prata ou de madeira.

*Portugal na Abertura do Mundo, s.d.*

#### Texto 4 – Os Portugueses

Estes homens [os Portugueses] são comerciantes. Compreendem, até certo ponto, a distinção entre superior e inferior, mas não sei se existe entre eles um sistema próprio de *etiqueta*. Bebem em copo, sem o oferecerem aos outros. Comem com os dedos e não com pauzinhos como nós [...]. Não compreendem o significado dos caracteres escritos. São gente que passa a vida viajando de aqui para além, sem morada certa, e trocam os produtos que têm pelos que não possuem (...).

*Crónica japonesa Teppo-ki, séc. XVI*

#### Texto 5 – Os Japoneses

A gente do Japão é pouco *cobiçosa* e muito educada. Quando se vai à sua terra, os mais ricos convidam-vos para comer e dormir em suas casas; parece que vos querem meter na alma. São muito desejosos de saberem de nossas terras e de todas as coisas. Em casa, é costume estarem assentados com as pernas cruzadas. [...] Comem no chão como os Mouros, com pauzinhos como os Chineses e cada pessoa em sua tigela.

Estimam muito falar baixo e têm-nos a nós [Portugueses] por *destemperados* porque falamos alto. Cada dia se lavam duas vezes [...]. As mulheres são muito bem proporcionadas e muito *alvas* e são muito *maviosas* e meigas. São mulheres muito limpas e fazem em casa todo o trabalho como tecer, fiar e cozer. As mulheres honradas são muito veneradas de seus maridos; os maridos são mandados por elas. São mulheres que vão onde querem, sem perguntarem a seus maridos.

*Jorge Álvares, Informação sobre o Japão, 1547*

#### Texto 6 – Os Ameríndios

A cultura e a sociedade tupis caracterizam-se por uma total adaptação ao mundo da floresta tropical.

O ameríndio do Brasil é um nómada com uma organização social assente na tribo, na propriedade comunitária, na *poligamia* e na *antropofagia* como ritual de guerra. Dedicam-se à pesca e à caça, bem como a uma agricultura rudimentar de cultivo da *mandioca*, do milho, do algodão e do tabaco. A sua tecnologia vive da pedra, da madeira e do osso.

*Portugal na Abertura do Mundo, s.d.*

#### Glossário:

**Alvas** – muito brancas.

**Animismo** – crença na existência de alma em todos os seres da natureza.

**Antropofagia** – hábito de comer carne humana.

**Cafres** – populações não muçulmanas que habitam a África meridional; homem bárbaro, selvagem.

**Castas** – cada uma das classes em que se dividem os povos da Índia.

**Cobiçosa** – ambiciosa.

**Destemperados** – disparatado; despropositado;

**Esclavagistas** – em que há escravatura

**Etiqueta** – conjunto de regras e comportamentos de cortesia na convivência entre pessoas.

**Mandioca** – espécie comestível de raiz.

**Maviosas** – agradável; suave.

**Parda** – mulato; cor intermédia entre o preto e o branco.

**Poligamia** – multiplicidade de mulheres para um marido.

## 1. A Colonização Portuguesa do Brasil



## 2. O Império Espanhol da América



*Disciplina de História – 8.º Ano*  
*Nuno Sanches*

# 1. A Colonização Portuguesa do Brasil



## À chegada dos Portugueses:



Habitado por **tribos de ameríndios** semi-nómadas:

- Viviam, sobretudo, da **recoleção** e praticavam uma **agricultura** muito rudimentar;
- Desconheciam a metalurgia.





## 1. A Colonização Portuguesa do Brasil



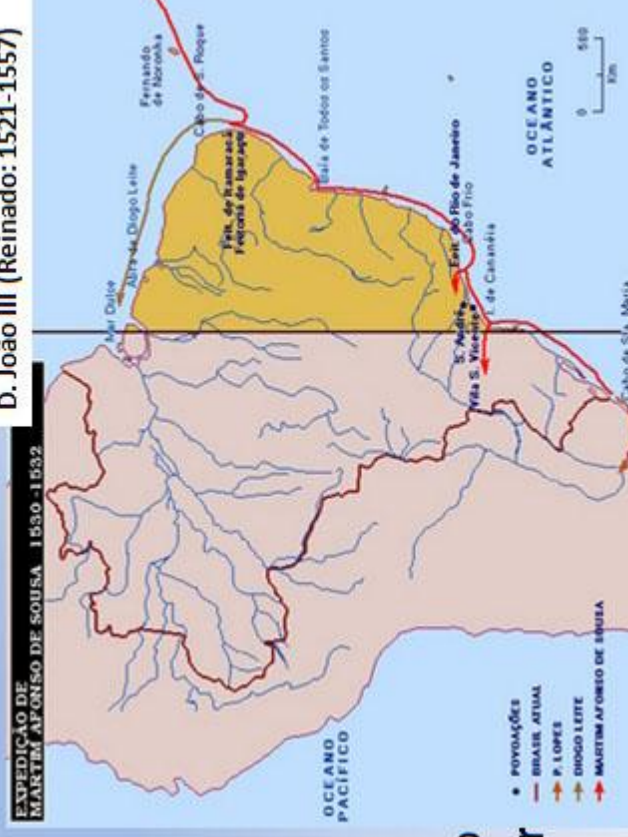
- Sendo o ***Pau-Brasil***, o único recurso que conseguiram explorar, os portugueses **demonstraram de início um certo desinteresse** por este novo território.



*Tronco e flor da espécie Pau-Brasil (madeira e tecidos)*



- Além disso, o comércio com o Oriente e África continuava a oferecer grandes lucros à coroa portuguesa, sobretudo através das especiarias, marfim e ouro...



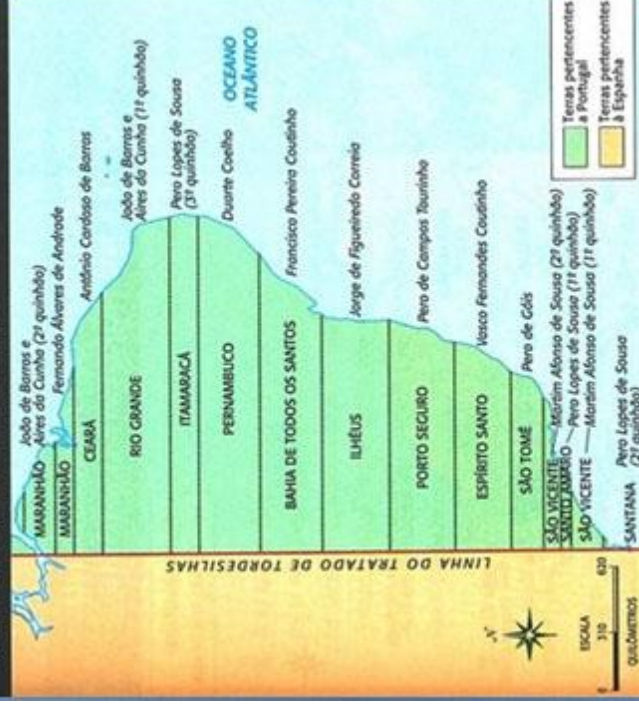


# 1. A Colonização Portuguesa do Brasil

• 1534:

Divisão administrativa do Brasil através do **sistema de Capitânicas (hereditárias)**, cujas **principais funções dos seus capitães-donatários serão o povoamento das terras e a exploração dos recursos:**

## CAPITANIAS HEREDITÁRIAS



## doc. 4 Um capitão-donatário no Brasil

Para Pêro do Campo Tourinho poder povoar a capitania de Porto Seguro, vendeu todos os seus bens e preparou à sua custa uma frota de navios na qual embarcou com sua mulher e filhos e muitos moradores casados, seus parentes e amigos e outra muita gente. Com eles partiu do porto de Viana do Castelo e, com tempo favorável, chegou à terra do Brasil. Foi tomar porto no rio de Santa Cruz onde desembarcou com a sua gente e se fortificou no mesmo lugar onde está agora a vila cabeça desta capitania [...].

No seu tempo, instalaram-se alguns engenhos de açúcar, no que teve, nos primeiros anos, muito trabalho por causa da guerra que lhe fizeram os índios Tupiniquim, que viviam naquela terra.

Gabriel Soares, Roteiro Geral. Século XVI

# 1. A Colonização Portuguesa do Brasil

• 1549:

**Tomé de Sousa** é nomeado  
**Governador-geral** por D.  
João III, devido à ineficácia  
do sistema de capitanias:



- **Falta de recursos** dos capitães-donatários;
- **Rivalidades** entre as capitanias
- **Ataques constantes** de indígenas e franceses

*(Detém poder político e militar sobre todas as capitanias)*



# 1. A Colonização Portuguesa do Brasil

- Final do século XVI:

Aumento significativo da população:

- cerca de **25 mil portugueses**;
- cerca de **160 mil escravos africanos**.

Utilizados sobretudo como **mão-de-obra nas plantações de cana-de-açúcar**, introduzida no Brasil pelos portugueses e tornada **a mais importante actividade económica do Brasil**.



| Grupos étnicos | ANOS      |        |         |
|----------------|-----------|--------|---------|
|                | 1530      | 1585   | 1600    |
| BRANCOS        | 2000      | 24 750 | 30 000  |
| NEGROS         | 4500      | 32 600 | 120 000 |
| ÍNDIOS         | 2 500 000 | ?      | ?       |

doc. 1\_Evolução da população brasileira.

## 2. O Império Espanhol da América

- 1492:

**Descoberta das Antilhas** por Cristóvão Colombo e posterior colonização destas ilhas pelos espanhóis:



- 1519:

Apenas a partir deste ano **os espanhóis iniciam as suas expedições nos territórios do continente** (América Central e América do Sul):

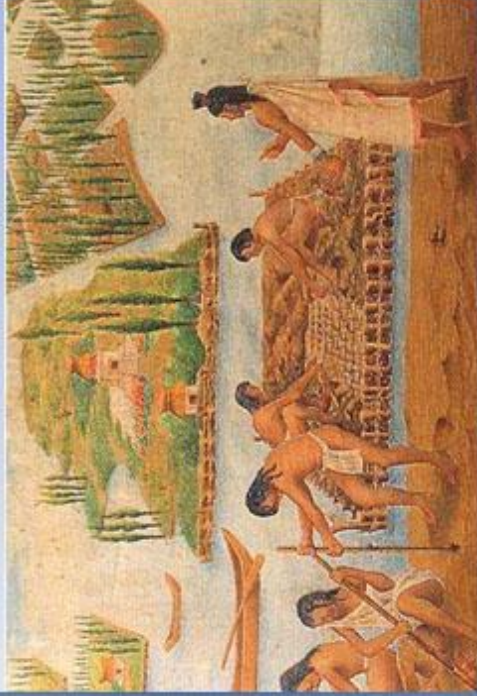


## 2. O Império Espanhol da América

### À chegada dos Espanhóis:

Habitado por **tribos de ameríndios**:

- **nómadas** – viviam da caça e da recollecção;
- **sedentárias** – algumas **civilizações** com uma agricultura, arquitectura, escultura, cerâmica e ourivesaria muito desenvolvidas.



*(Ilhas de cultivo desenvolvidas para se plantar milho, cacau, tomate, pimenta...)*

## 2. O Império Espanhol da América



ASTECAS





## 2. O Império Espanhol da América



### MAIAS





## 2. O Império Espanhol da América



## INCAS



## 2. O Império Espanhol da América



De modo a ocuparem de forma efectiva os seus territórios no continente americano, **os espanhóis levaram a cabo expedições militares – Conquistadores** – para conquistarem as tribos locais. As principais vantagens sobre estas tribos eram:

- o efeito surpresa;
- a superioridade no armamento (armas de fogo);
- as alianças com tribos inimigas.



**Apesar da inferioridade numérica dos exércitos conquistadores, a conquista foi rápida e, rapidamente, os espanhóis arrecadaram grandes riquezas através dos tesouros acumulados por estas civilizações e da exploração das minas de ouro e prata.**



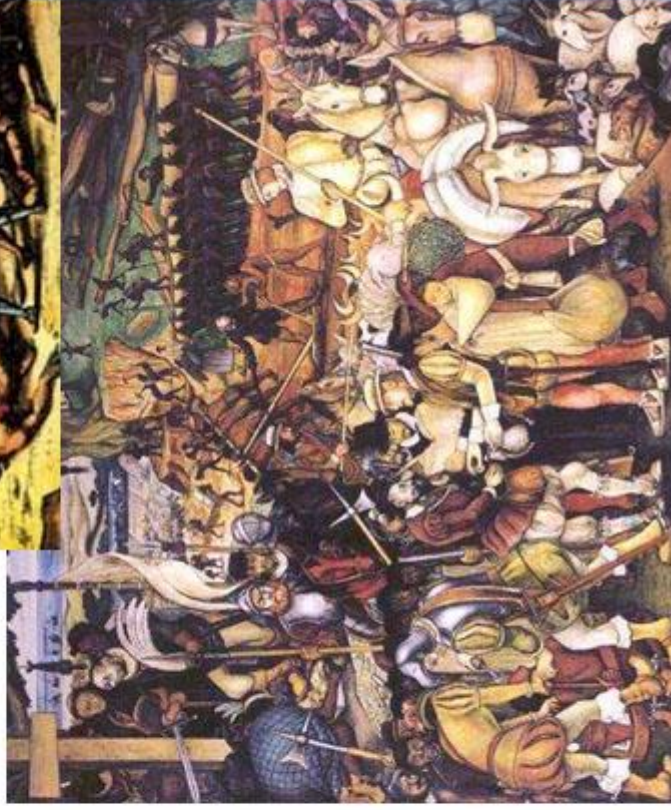
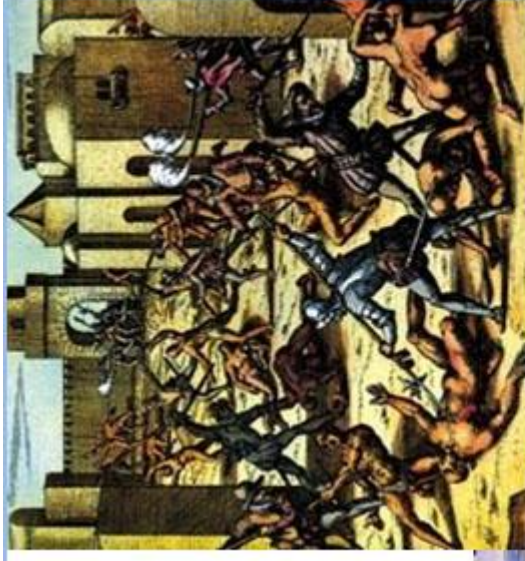
## 2. O Império Espanhol da América

### doc. 3 O destino dos índios

Deram-se alguns índios a cada cristão sob o pretexto de que ele os instruiria nas coisas da fé católica [...]. O cuidado que eles tiveram com esses índios foi enviar os homens para as minas para extrair ouro, o que é um trabalho muito penoso. Quanto às mulheres, mandaram-nas para os campos, nas fazendas, para cavarem e cultivarem a terra, o que é trabalho para homens sólidos e rudes. Não lhes davam de comer, quer a uns quer a outros, mais do que erva e outros alimentos insuficientes; o leite secava nos peitos das mães e os bebês depressa faleciam [...]. Os homens morreram nas minas de esgotamento e de fome e as mulheres nas fazendas pelas mesmas razões.



doc. 6 **Mina de ouro.**  
Exploração mineira na América Espanhola. Gravura do século XVII.



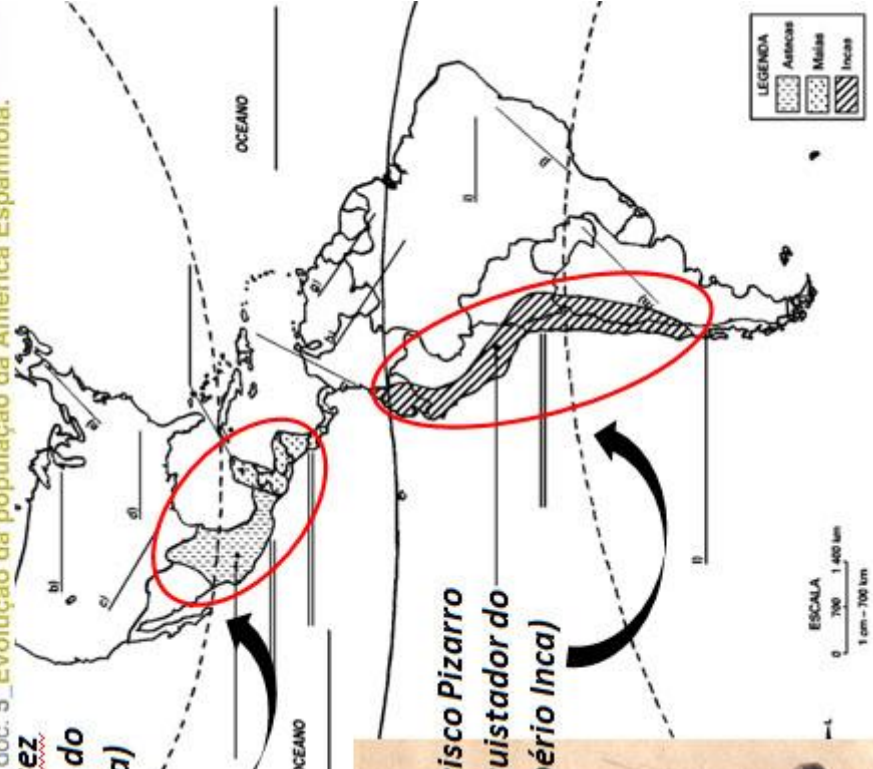




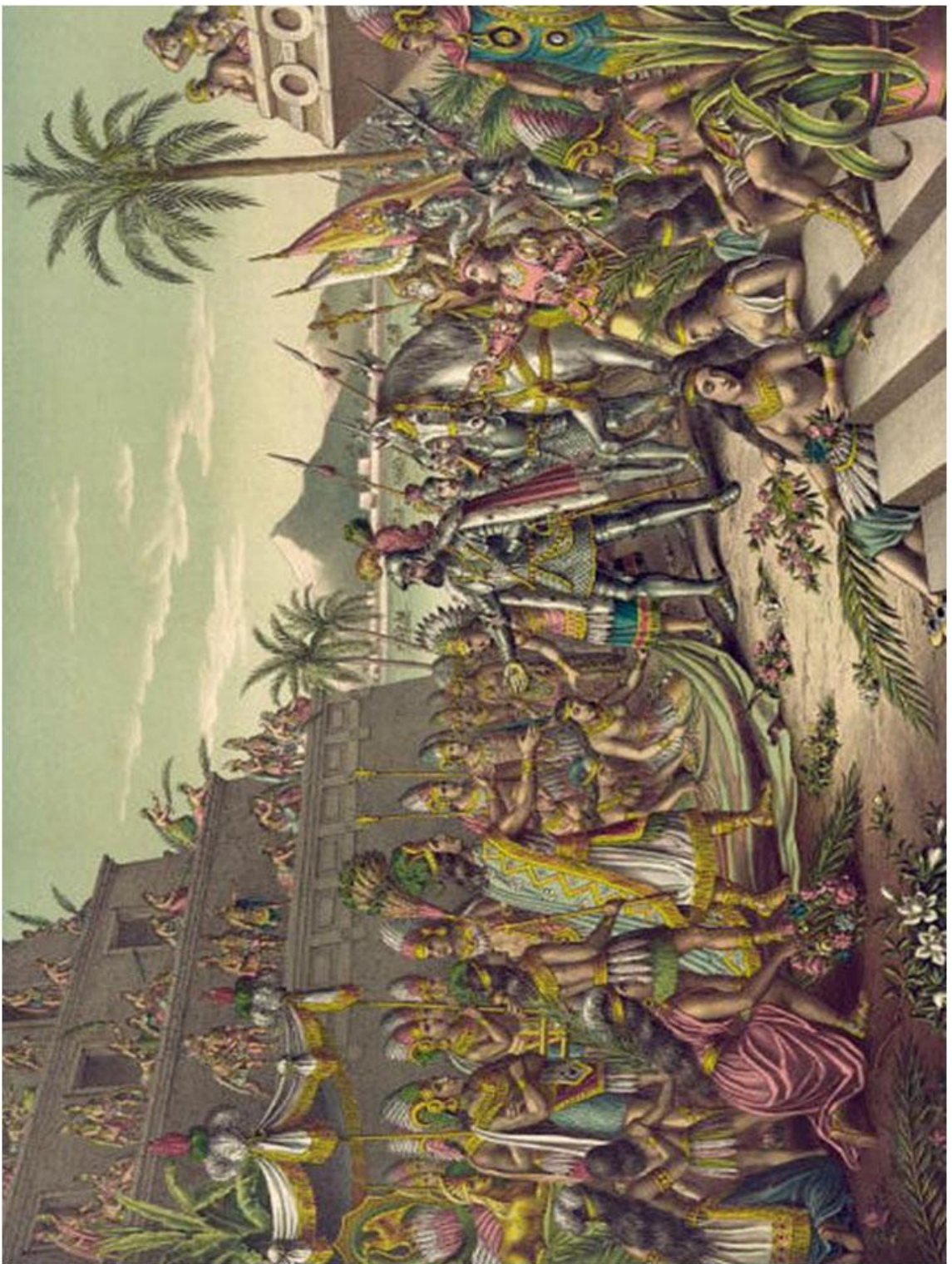
| GRUPOS ÉTNICOS           | 1520       | 1570          | 1650          |
|--------------------------|------------|---------------|---------------|
| Índios (população total) | 75 milhões | 8 a 9 milhões | 4 a 5 milhões |
| Só índios do México      | 25 milhões | 2,7 milhões   | 1 milhão      |
| Branços (total)          | ?          | 150 mil       | 300 mil       |
| Negros (total)           | ?          | 250 mil       | 800 mil       |

doc. 5\_Evolução da população da América Espanhola.

**Fernando Cortez**  
(conquistador do  
Império Asteca)



**Francisco Pizarro**  
(conquistador do  
Império Inca)





**MAPA 4:**



**LEGENDA:**

# Guião

4

## Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI

### O Expansionismo Europeu

#### 1. Assinala no MAPA 4, elaborando a sua legenda:

- a) A demarcação dos territórios ocupados por Portugal e Espanha no século XVI.
- b) A identificação dos países da actualidade que durante a época da expansão europeia tiveram um domínio efectivo por parte de Portugal e Espanha.

**Nota:** Para realizares esta actividade necessitarás, para além do manual, de um mapa político actual.

#### 2. Atribui um título ao MAPA 4.

#### 3. Responde às seguintes questões:

- a) Explica que razões levaram D. João III a alterar o modo de administração do território do Brasil em 1549.
- b) Qual a mais importante actividade económica introduzida e explorada no Brasil pelos portugueses?

## **Actividade – “Mercadores Intercontinentais”**

1. **Todos os alunos recebem um papel.** Nesse papel constarão três informações – *origem, mercadoria e destino*.
2. **Em cada parede da sala estará um papel com o nome dos quatro continentes** – *Europa, África, Ásia e América* – seguido de um número. Esse número indica a quantidade de produtos que deverão chegar a cada continente. (**À exceção da Europa**, que recebe a maior parte das mercadorias, **não podem existir produtos repetidos**).
3. **No início da actividade**, quando o professor disser “*origem*”, **cada aluno seguirá para o local de origem que constará no seu papel**.
4. Quando o professor disser “*destino*”, **cada aluno deverá dirigir-se para o continente de destino que consta no seu papel**.
5. Quando o professor disser “*Mercadores, troquem as mercadorias*”, **cada aluno deverá trocar o seu papel com um colega, cuja “origem” seja diferente**, sempre que possível. Reinicia-se o processo.

No final da actividade os alunos deverão conseguir responder às seguintes perguntas:

- a) Qual o continente que recebia a maior parte das mercadorias. Porquê?
- b) Quais os continentes que comercializavam uma maior variedade de produtos. Porquê?

|   |  |   |
|---|--|---|
| <i>Origem: Ásia</i><br><i>Mercadoria: Especiarias</i><br><i>Destino: Europa</i>       | <i>Origem: Europa</i><br><i>Mercadoria: Produtos</i><br><i>Manufacturados</i><br><i>Destino: América</i> | <i>Origem: Europa</i><br><i>Mercadoria: Prata</i><br><i>Destino: Ásia</i>       |
| <i>Origem: Ásia</i><br><i>Mercadoria: Sedas</i><br><i>Destino: Europa</i>             | <i>Origem: Europa</i><br><i>Mercadoria: Cereais</i><br><i>Destino: América</i>                           | <i>Origem: Europa</i><br><i>Mercadoria: Cobre</i><br><i>Destino: Ásia</i>       |
| <i>Origem: Ásia</i><br><i>Mercadoria: Porcelanas</i><br><i>Destino: Europa</i>        | <i>Origem: Europa</i><br><i>Mercadoria: Vinho</i><br><i>Destino: América</i>                             | <i>Origem: Europa</i><br><i>Mercadoria: Chumbo</i><br><i>Destino: Ásia</i>      |
| <i>Origem: Ásia</i><br><i>Mercadoria: Tapetes</i><br><i>Destino: Europa</i>           | <i>Origem: Europa</i><br><i>Mercadoria: Tecidos</i><br><i>Destino: África</i>                            | <i>Origem: África</i><br><i>Mercadoria: Ouro</i><br><i>Destino: Europa</i>      |
| <i>Origem: Ásia</i><br><i>Mercadoria: Perfumes</i><br><i>Destino: Europa</i>          | <i>Origem: Europa</i><br><i>Mercadoria: Quinquilharias</i><br><i>Destino: África</i>                     | <i>Origem: África</i><br><i>Mercadoria: Escravos</i><br><i>Destino: Europa</i>  |
| <i>Origem: Ásia</i><br><i>Mercadoria: Madeiras Exóticas</i><br><i>Destino: Europa</i> | <i>Origem: Europa</i><br><i>Mercadoria: Cereais</i><br><i>Destino: África</i>                            | <i>Origem: África</i><br><i>Mercadoria: Marfim</i><br><i>Destino: Europa</i>    |
| <i>Origem: Ásia</i><br><i>Mercadoria: Pedras Preciosas</i><br><i>Destino: Europa</i>  | <i>Origem: Europa</i><br><i>Mercadoria: Ouro</i><br><i>Destino: Ásia</i>                                 | <i>Origem: África</i><br><i>Mercadoria: Malagueta</i><br><i>Destino: Europa</i> |
| <i>Origem: América</i><br><i>Mercadoria: Prata</i><br><i>Destino: Europa</i>          | <i>Origem: América</i><br><i>Mercadoria: Ouro</i><br><i>Destino: Europa</i>                              | <i>Origem: América</i><br><i>Mercadoria: Açúcar</i><br><i>Destino: Europa</i>   |
| <i>Origem: América</i><br><i>Mercadoria: Madeiras</i><br><i>Destino: Europa</i>       |  |   |

# EUROPA



# ÁSJA





# AMÉRICA



# Guião

5

## Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI

O Expansionismo Europeu

### 1. Assinala no MAPA 5, elaborando a sua legenda:

- a) O Império Espanhol na América, no século XVI;
- b) Os domínios portugueses no século XVI, que deverão incluir os territórios do Brasil, de África, das principais cidades do Golfo Pérsico e da Índia, de Malaca, de Timor e de Macau.
- c) As rotas mundiais do comércio português e espanhol.
- d) O fluxo, origem e identificação dos produtos traficados ao nível intercontinental.

### 2. Atribui um título ao MAPA 5.

### 3. Responde às seguintes questões:

- a) Qual a região europeia que mais distribuía as mercadorias coloniais pela Europa. Justifica.
- b) Indica o grupo social que mais lucrou com o desenvolvimento do comércio intercontinental.

---

# ANEXO 11

- Grelha da Avaliação Formativa (8.º E) -

---

## Avaliação Formativa - 8.º E

| NOME             | Mapa 1 | Guião 1 | Glossário 1 | Mapa 2 | Guião 2 | Mapa 3 | Guião 3 | Glossário 2 | Mapa 4 | Guião 4 | Mapa 5 | Guião 5 |
|------------------|--------|---------|-------------|--------|---------|--------|---------|-------------|--------|---------|--------|---------|
| Afonso Carvalho  | B      |         | B           | MB     |         | MB     |         |             | B      |         | B      |         |
| Afonso Nunes     |        |         |             |        |         |        |         |             |        |         | B      |         |
| Bárbara Fonseca  | MB     | MB      |             | MB     | B       | MB     | MB      |             | MB     | MB      | MB     | B       |
| Beatriz David    | B+     | MB      |             | MB     | B       | B      | S       |             |        |         | B      |         |
| Cláudio Fernando |        |         |             |        |         |        |         |             |        |         |        |         |
| Dinis Lucas      |        |         |             |        |         |        |         |             |        |         | MB     |         |
| Diogo Pimentel   | S      |         |             | SB     |         | B      |         |             |        |         | SB     |         |
| Guilherme Ramos  | MB     |         | B           | B      |         | MB     |         |             | MB     |         | B      |         |
| Guilherme Rego   |        |         |             | S      |         | NS     |         |             |        |         |        |         |
| Inês Uttini      | MB     |         |             | MB     |         | B      |         |             |        |         | B      |         |
| Joana Costa      | MB     |         |             | MB     |         | MB     |         |             | MB     |         | B      |         |
| João Antão       | B      |         | B           | S      |         | MB     |         |             | MB     |         | B      |         |
| João Guilherme   | MB     | B       | B           | SB     | B       | MB     | B       | B           | MB     | B       | MB     | B       |
| Madalena Braga   | SP     |         |             | B      |         | MB     |         |             |        |         | SB     |         |
| Mafalda Silva    |        |         | B           | S      |         |        |         |             |        |         | MB     |         |
| Mariana Romano   | MB     |         |             | MB     |         | B      |         |             |        |         |        |         |
| Mónica Martinho  | MB     |         |             | MB     |         | MB     |         |             | MB     |         | B      |         |
| Nassir Cassamo   | MB     |         | B+          | MB     |         | MB     |         |             | MB     |         | MB     |         |
| Nuno Ribeiro     | B      |         |             | S      |         | B      |         |             | MB     |         | B      |         |
| Rita Cabrita     | B      |         |             | MB     |         | S      |         |             |        |         |        |         |
| Rita Saldanha    | B+     |         | NS          | MB     |         | MB     |         |             |        |         |        |         |
| Rúben Carvalho   |        |         |             |        |         |        |         |             | MB     |         | B      |         |
| Sara Crespo      |        |         |             | B      |         | SB     |         |             |        |         |        |         |
| Tomás Bento      | MB     |         | S           | S      |         | B      |         |             |        |         | MB     |         |

---

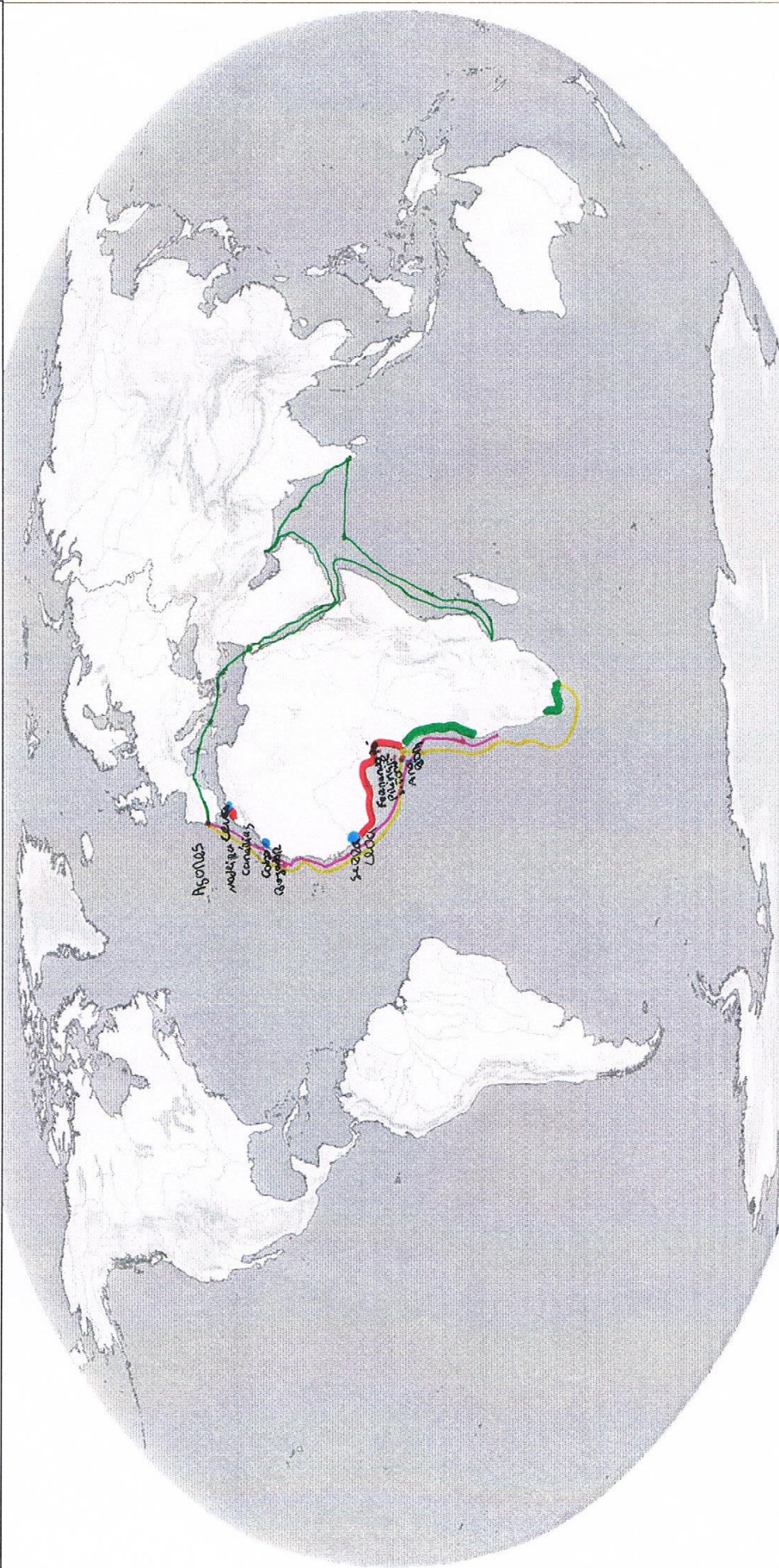
# ANEXO 12

- Atlas do Aluno -

---



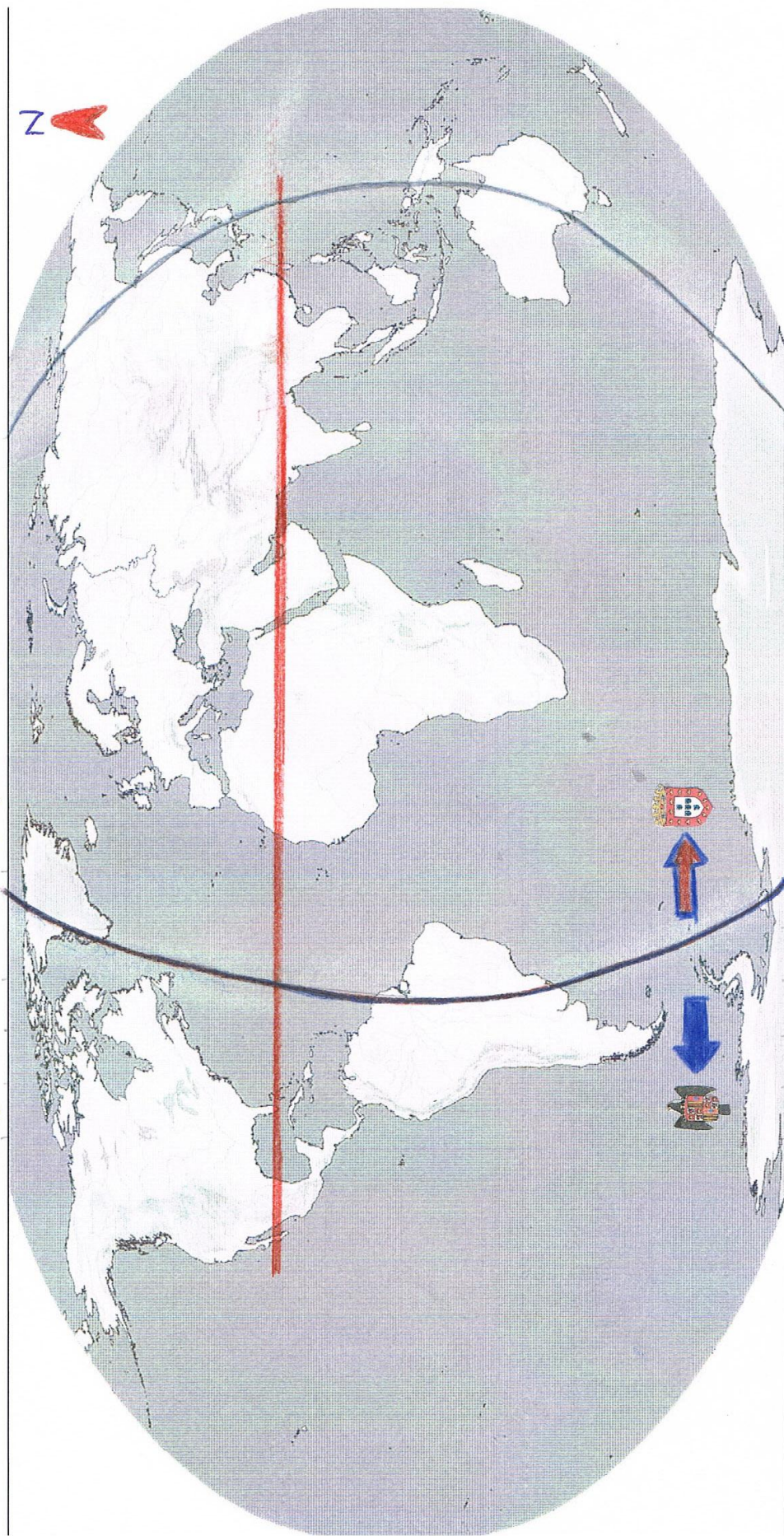
# MAPA 1: A exploração da Costa Africana: Rotas e territórios alcançados



- LEGENDA:**
- 1ª fase
  - 2ª fase
  - 3ª fase
  - viagens de Diogo Cão 1482-1483
  - viagens de Gil Eanes 1483-1484
  - viagens de Bartolomeu Dias 1482-1483
  - expedição de Pêro da Covilha

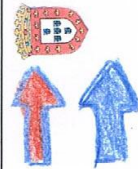


MAPA 2: O Mundo dividido segundo o Tratado de Alcaçovas e o Tratado de Tordesilhas.



LEGENDA:

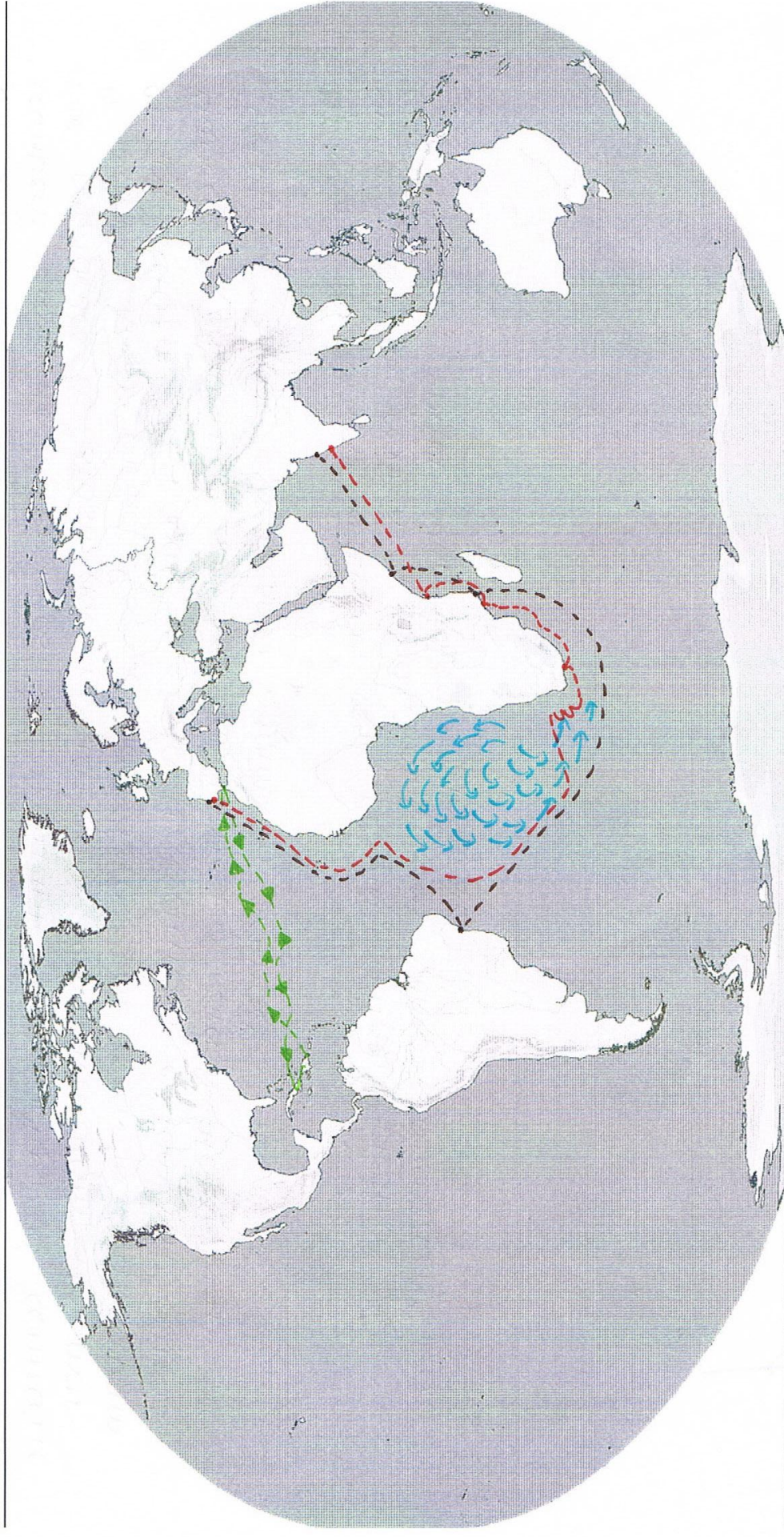
- Tratado de Alcaçovas, em 1479
- Tratado de Tordesilhas, em 1494



Terminou a expansão portuguesa  
Terminou a expansão espanhola



### MAPA 3: Principais rotas dos descobrimentos nos séculos XV e XVI



#### LEGENDA:

- rota de cristóvão colombo, em 1492
- rota de pedro álvarès cabral, em 1500
- rota de vascó da gama, 1497 - 1498
- ↑ ventos dominantes do oceano atlântico, no hemisfério sul.



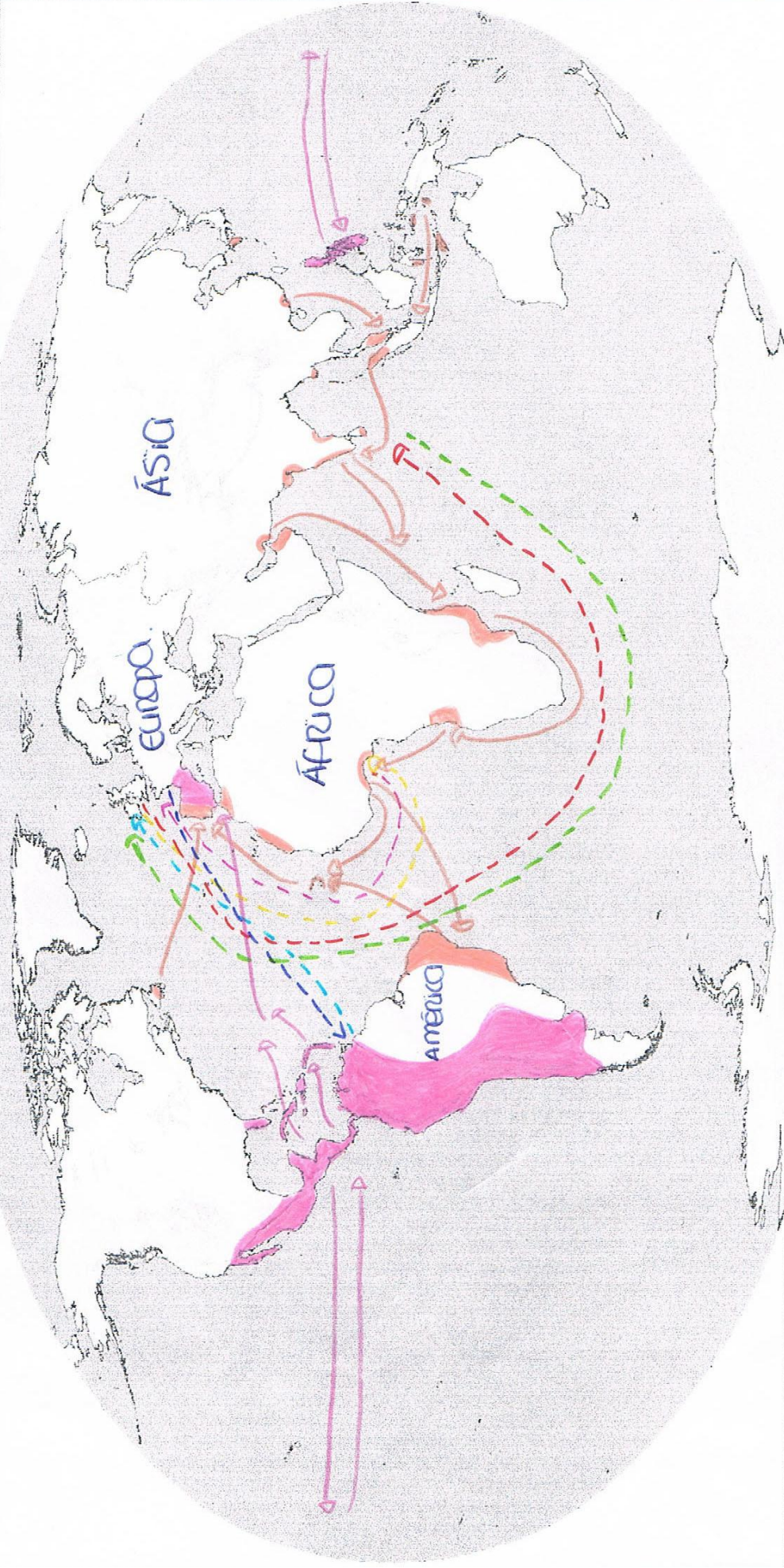




MAPA 5:

AS ROTAS PORTUGUESAS E ESPANHOLAS DO COMÉRCIO MUNDIAL NO SÉCULO XVI

--- D Ouro, prata, cobre, chumbo  
 --- D Especiarias, seda, porcelanos, tapetes, perfumes, madeira exótica, pedras preciosas



LEGENDA:

Império espanhol na América

Império português

Rotas comerciais portuguesas

Rotas comerciais espanholas

--- D Ouro, especiarias, manilhas, malagueta

--- D Tecidos, cereais, quinquina, anil

--- D Prata, ouro, açúcar, madeira

--- D Produtos manufaturados, vinho, cereais

---

# ANEXO 13

- Ficha de Avaliação Sumativa (8.º E) -

---



|   |   |                    |
|---|---|--------------------|
|  | <b>Ficha de Avaliação Sumativa de História - 8º E</b> |                    |
|   | DATA: 26 / 01 / 2011                                  |                    |
|   | Nome _____  | N.º _____          |
|   | Classificação _____                                   | A Professora _____ |
| Tomei conhecimento (Encarregado de Educação) _____                                |   |                    |

## 1. Expansionismo Europeu

**1.1 Enumera** duas condições geográficas e duas condições técnicas e científicas favoráveis à expansão portuguesa.

**1.2 Preenche** o quadro com as motivações de cada um dos grupos sociais para a expansão portuguesa.

| Motivações para a Expansão Portuguesa |         |           |
|---------------------------------------|---------|-----------|
| Nobreza                               | Clero   | Burguesia |
| * _____                               |         | * _____   |
| * _____                               | * _____ | * _____   |

**1.3 Lê** o texto que se segue

### Doc. 1 – A conquista de Ceuta

*25 de Julho de 1415: Uma brisa de norte acaricia as águas do estuário do Tejo, faz ondular as coloridas bandeiras que enfeitam a frota ancorada no Restelo. O canhão dá o sinal de partida. Das margens erguem-se aplausos para o esplendoroso espectáculo – cerca de duzentas naus carregadas com milhares de homens de armas. A bordo segue o próprio rei, o seu herdeiro, D. Duarte, e os príncipes D. Pedro e D. Henrique. O destino de Portugal fazia-se ao mar nesta frota.*

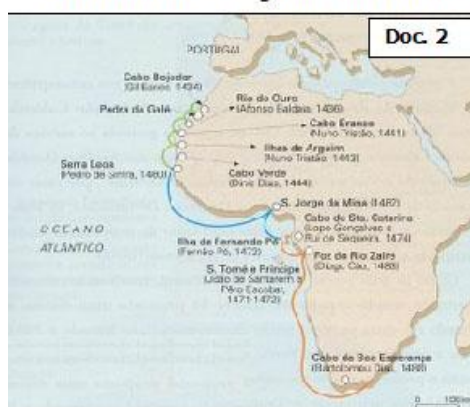
*Foram necessários três anos para a preparação desta frota. A tomada de Ceuta traria a Portugal [muitas vantagens].*

*Merle Severy, Marrocos: o sonho dourado do Infante D. Henrique. Fatal miragem para Portugal. [Adaptado]*

**1.3.1 Explica** o sentido da frase que se encontra sublinada.

**1.3.2 Enumera** três motivos que tenham levado os portugueses a conquistar esta cidade.

**1.4 Analisa** os seguintes documentos.



**Doc. 2**

**Doc. 3**

*Segundo o cronista Gomes Eanes de Zurara, foram cinco razões que levaram o Infante a impulsionar os descobrimentos:*

*1.º Tinha vontade de ter de tudo manifesta certidão, movendo-se a isso, por serviço de Deus e el-rei Dom Duarte, seu senhor e irmão, que naquele tempo reinava.*

*2.º Considerou que, achando-se naquelas alguma povoação de cristãos ou alguns portos em que, sem perigo, pudesse navegar, se poderiam trazer para estes reinos muitas mercadorias... e levar para lá das que nestes reinos houvesse, cujo tráfico traria muito proveito aos naturais.*

*3.º [...]*

*Diogo Gomes, Relação do Descobrimento da Guiné*

**1.4.1 Identifica** o responsável pela exploração da costa ocidental africana até Serra Leoa.

**1.4.2 Explica**, recorrendo aos docs. 2 e 3, de que forma os portugueses se estabeleceram na costa ocidental africana.

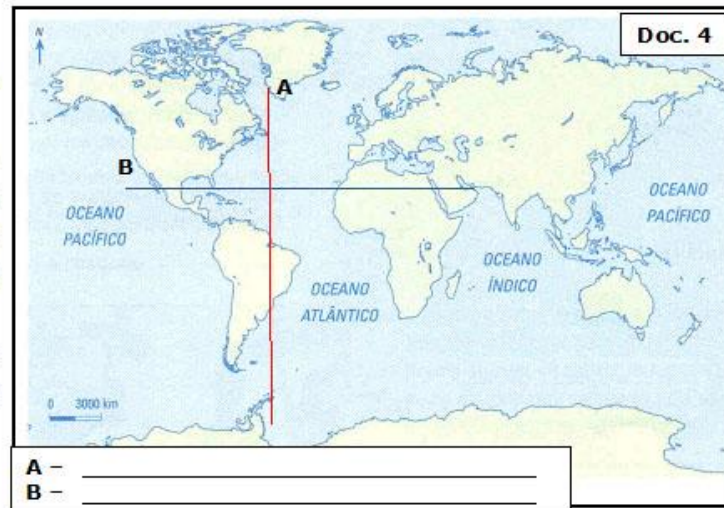
**1.4.3 Compara** a política de D. João I com a política de D. Afonso V, relativamente à expansão portuguesa.

**1.5. Observa** o documento 4.

**1.5.1 Elabora** a legenda do documento 4.

**1.5.2 Explica** os argumentos apresentados por D. João II para justificar o seu direito sobre as terras descobertas por Cristóvão Colombo.

**1.5.3 Refere** o que ficou estabelecido no Tratado de Tordesilhas.



**1.6 Lê** atentamente os documentos que se seguem.

**Doc. 5**

*[Depois de desembarcados] o dito nosso feitor com os ditos tesoureiros e escrivães irão avaliar os ditos escravos, cada peça por si, em sua justa valia, segundo melhor entenderem; escreverão os preços que lhes forem postos em escritos de pergaminho que se lançarão aos preços dos ditos escravos.*

*Regulamento da Casa da Guiné 1509.*

**Doc. 6**

*A gente do Japão é pouco (ambiciosa) e muito educada. Quando se vai à sua terra, os mais ricos convidam-vos para comer e dormir em suas casas; parece que vos querem meter na alma. São muito desejosos de saberem de nossas terras e de todas as coisas. Em casa, é costume estarem assentados com as pernas cruzadas. [...] Comem no chão como os Mouros, com pauzinhos como os Chineses e cada pessoa em sua tigela.*

*Estimam muito falar baixo e têm-nos a nós [Portugueses] por (disparatados) porque falamos alto. Cada dia se lavam duas vezes [...]. As mulheres são muito bem proporcionadas e muito brancas e são muito suaves e meigas. São mulheres muito limpas e fazem em casa todo o trabalho como tecer, fiar e cozer. As mulheres honradas são muito veneradas de seus maridos; os maridos são mandados por elas. São mulheres que vão onde querem, sem perguntarem a seus maridos.*

*Jorge Álvares, Informação sobre o Japão, 1547*

**1.6.1 Comenta** a expressão "avaliar os ditos escravos, cada peça por si".

**1.6.2 Caracteriza** os Japoneses, relativamente aos seus hábitos e ao seu aspecto físico.

**1.7 Assinala** com **V** as afirmações verdadeiras e com **F** as falsas. Corrige as falsas.

- a) Portugal criou feitorias no continente africano para facilitar as trocas comerciais.
- 
- b) Os portugueses trocavam escravos, marfim, ouro e malagueta por contas de vidro, quinquilharias e panos de algodão.
- 
- c) Madeira, Açores e Cabo Verde eram arquipélagos desabitados quando foram descobertos.
- 
- d) O território brasileiro foi dividido em capitânias logo após a sua descoberta.
- 
- e) O Estado da Índia caracterizou-se pela conquista de um império territorial.
- 
- f) Vários factores contribuíram para que os espanhóis tivessem levado tanto tempo para dominar os povos da América Central e da América do Sul, dos quais se destaca o conhecimento das armas de fogo.
- 
- g) Os espanhóis usaram métodos pacíficos para a conquista da América do Sul.
- 

**1.8 Comenta** a seguinte afirmação:

*"Entre os séculos XV e XVII decorreu o maior processo intercontinental de transferência de plantas, animais, alimentos, hábitos e costumes que a Humanidade já conheceu."*

|       |     |     |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |     |       |       |
|-------|-----|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|-------|-------|
| Perg. | 1.1 | 1.2 | 1.3.1 | 1.3.2 | 1.4.1 | 1.4.2 | 1.4.3 | 1.5.1 | 1.5.2 | 1.5.3 | 1.6.1 | 1.6.2 | 1.7 | 1.8.1 | Total |
| Cot.  | 6   | 11  | 5     | 9     | 4     | 6     | 10    | 6     | 10    | 6     | 6     | 6     | 7,5 | 7,5   | 100   |

**Bom Trabalho!!!**

---

# ANEXO 14

- Matriz de correcção da Ficha de Avaliação Sumativa (8.º E) -

---



## Correcção da Ficha Avaliação – 8.º E

---

**1.1** Como condições geográficas favoráveis à expansão portuguesa podemos apontar o facto de *Portugal se situar no extremo ocidental da Europa*, mas também devido à sua *longa fachada marítima ou aos seus bons portos naturais*. Como condições técnicas e científicas, os portugueses desfrutavam do *acesso aos conhecimentos e técnicas no domínio da navegação*, com o recurso a instrumentos como o astrolábio e o quadrante que permitiam a navegação em alto mar orientada pela posição de determinados astros, aos *conhecimentos matemáticos e de astronomia* ou, ainda, do *domínio da construção naval*.

### 1.2

| Motivações para a Expansão Portuguesa                           |                        |  |
|---|------------------------|--|
| Nobreza   | Clero                  | Burguesia  |
| . Aumentar os domínios senhoriais;<br><br>. Obter novos cargos. | . Expandir a fé cristã | . Acesso directo ao ouro e outros produtos com grande procura;<br><br>. Regiões produtoras de cereais;<br>(ou <i>aceder às regiões de abastecimento de escravos</i> ). |

**1.3.1** Podemos dizer que *o destino de Portugal se faz ao mar nesta frota* porque a conquista de Ceuta assinala o início da expansão portuguesa. Expansão essa que vai ser determinante para o futuro de Portugal. Logo, é naquela frota para Ceuta, que Portugal fica destinado à expansão do seu território, para além mar/por via marítima.

**1.3.2** Ceuta revelou-se para os portugueses uma cidade importante a conquistar por vários motivos. De facto, a sua posição estratégica, à entrada do Estreito de Gibraltar, entre o Oceano Atlântico e o Mar Mediterrâneo, *representava um activo centro de comércio* que importava possuir, uma vez que era um dos pontos de chegada das rotas caravaneiras. Por outro lado, Ceuta situava-se *num território rico em cereais*. Mas também se via na conquista desta cidade, a possibilidade de *enfraquecer o poder militar dos muçulmanos*, e *acabar com a intensa actividade de corso*. Por fim, esta conquista representava, também, *uma possibilidade de expandir a fé cristã*.

**1.4.1** O responsável pela exploração da costa ocidental africana foi o *Infante D. Henrique*.

**1.4.2** Durante os séculos XV e XVI os portugueses não mostraram interesse em conquistar os territórios da costa ocidental africana. Procuram, por outro lado, *estabelecer feitorias* em

alguns pontos estratégicos da faixa litoral. Estas funcionavam como um *posto comercial, normalmente fortificado, para onde eram encaminhadas as mercadorias que os portugueses levavam e trocavam com os povos locais e vice-versa.*

**1.4.3** Enquanto D. João I procurou impulsionar a expansão marítima, investindo nas viagens de exploração ao longo da costa ocidental africana, em direcção a sul, nas quais se destaca a figura de D. Henrique como principal agente coordenador e responsável, a política D. Afonso V caracterizou-se pela conquista de cidades no Norte de África (Alcácer Ceguer, Arzila e Tânger) demonstrando, assim, pessoalmente um maior interesse nas acções guerreiras. No entanto, este rei não deixou de elaborar um contrato de arrendamento do comércio na costa ocidental africana com Fernão Gomes (1469), no qual este se comprometia a explorar 100 léguas por ano.

**1.5.1** A – Tratado de Tordesilhas; B – Tratado de Alcáçovas.

**1.5.2** – D. João II via justificada a sua pretensão às terras descobertas por Cristóvão Colombo, baseado nas condições acordadas com Castela aquando do Tratado de Alcáçovas, celebrado em 1479, em que a partir de um paralelo traçado a partir das ilhas Canárias, ficava reservado a Portugal o direito sobre os territórios descobertos e por descobrir a sul desse paralelo. A norte desse paralelo pertenceriam, segundo o dito Tratado, a Castela. Porém, apesar de Cristóvão Colombo se encontrar ao serviço do Rei de Castela quando descobriu as Antilhas, estes territórios localizavam-se a sul do paralelo definido no Tratado de Alcáçovas.

**1.5.3** O Tratado de Tordesilhas estabeleceu a divisão do mundo em duas partes, a partir de uma linha que se chama meridiano de Tordesilhas. Este passa 370 léguas para ocidente de Cabo Verde e determina que o território descoberto e a descobrir para ocidente dessa linha pertence a Espanha. E o território descoberto ou a descobrir para oriente do meridiano pertencia a Portugal.

**1.6.1** A expressão “avaliar os ditos escravos, cada peça por si”, significa que estes são vistos como simples mercadoria, que é avaliada individualmente, para depois ser trocada por outras peças. Perante esta expressão fica explícito que não é atribuída a condição humana aos escravos.

**1.6.2** Os portugueses consideravam os japoneses pouco ambiciosos e muito educados. Eram, também, muito curiosos pois gostavam muito de saber aspectos relacionados com a terra dos portugueses. Tinham, por hábito, comer sentados no chão, cada um de sua tigela, falar baixo e lavar-se duas vezes por dia. Eram as mulheres eu faziam todo o trabalho em casa. No entanto, eram elas que mandavam nos maridos. Relativamente ao aspecto físico, os portugueses descrevem as mulheres japonesas como sendo bem proporcionadas, muito brancas de pele e meigas.

**1.7** V; V; V; F – O território brasileiro **não** foi dividido em capitanias logo após a sua descoberta; F – O Estado da Índia caracterizou-se pela conquista de um império comercial; F – Vários factores contribuíram para que os espanhóis tivessem levado **tão pouco** tempo para dominar os povos da América Central e da América do Sul, dos quais se destaca o conhecimento das

armas de fogo; F – Os espanhóis usaram métodos **violentos** para a conquista da América do Sul.

**1.8.1** Foi, sem dúvida, entre os séculos XV e XVI que decorreu não só o maior processo intercontinental de transferência de mercadorias e costumes, mas também o primeiro. De facto, é durante o século XV e XVI que a Europa se debruça sobre os outros continentes em busca de produtos tão valiosos nos mercados europeus e que apenas eram alcançáveis através dos muçulmanos ou, no caso do continente americano, inacessíveis. Com os contactos estabelecidos directamente com a Índia, Extremo Oriente, África e América a Europa deu origem, e impulsionou, este processo intercontinental até então inexistente. Escravos, por exemplo, eram transportados de várias regiões de África para a Europa e América, levando consigo práticas e costumes que se entrosariam com os de povos de outras partes do Império português e Espanhol. Animais e plantas exóticas passaram a decorar as cortes europeias, bem como a chegada à Europa de novos alimentos, como a batata e o tomate ou o milho da América, ao mesmo tempo que se intensificavam a troca de especiarias e outros produtos pelo estabelecimento de novas rotas de tráfico comercial pelos oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

| Perg. | 1.1 | 1.2 | 1.3.1 | 1.3.2 | 1.4.1 | 1.4.2 | 1.4.3 | 1.5.1 | 1.5.2 | 1.5.3 | 1.6.1 | 1.6.2 | 1.7 | 1.8.1 | Total |
|-------|-----|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|-------|-------|
| Cot.  | 6   | 11  | 5     | 9     | 4     | 6     | 10    | 6     | 10    | 6     | 6     | 6     | 7,5 | 7,5   | 100   |

---

# ANEXO 15

- Grelha de correcção da Ficha de Avaliação Sumativa (8.º E) -

---

| S.º E 2010/2011 |                 | 1.1 | 1.2 | 1.3.1 | 1.3.2 | 1.4.1 | 1.4.2 | 1.4.3 | 1.5.1 | 1.5.2 | 1.5.3 | 1.6.1 | 1.6.2 | 1.7 | 1.8.1 | Total |
|-----------------|-----------------|-----|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|-------|-------|
| 26 Jan. 2011    |                 | 6   | 11  | 5     | 9     | 4     | 6     | 10    | 6     | 10    | 6     | 6     | 6     | 7,5 | 7,5   | 100   |
| 43              | BEATRIZ         | 6   | 8   | 4     | 7     | 4     | 5     | 8     | 6     | 8     | 5     | 5     | 5,5   | 6   | 6     | 83,5  |
| 51              | GUILHERME       | 3   | 6   | 2     | 0     | 4     | 3     | 0     | 5     | 6     | 5     | 5     | 6     | 5   | 4     | 54    |
| 106             | DINIS           | 5   | 8   | 5     | 0     | 4     | 3     | 7     | 4,5   | 8     | 4     | 4,5   | 5     | 6   | 6     | 70    |
| 109             | NASSIR          | 6   | 11  | 5     | 8     | 4     | 5,5   | 9     | 6     | 8,5   | 6     | 4,5   | 6     | 7,5 | 5     | 92    |
| 213             | JOÃO ANTÃO      | 5   | 6   | 3     | 0     | 6     | 6,5   | 5     | 4     | 0     | 2,5   | 5     | 5     | 6   | 5,5   | 59,5  |
| 299             | DIOGO PIMENTEL  | 5   | 6   | 3,5   | 5     | 5     | 5     | 3     | 4     | 5     | 4     | 3     | 5     | 5   | 6     | 64,5  |
| 331             | GUILHERME RAMOS | 5   | 11  | 5     | 7     | 5     | 6     | 4     | 4,5   | 4     | 5     | 4     | 6     | 7,5 | 6     | 80    |
| 340             | NUNO RIBEIRO    | 5   | 8   | 2,5   | 0     | 3     | 4,5   | 0     | 4     | 2,5   | 3     | 3     | 3     | 5   | 2,5   | 46    |
| 352             | RITA CABRITA    | 6   | 8   | 3     | 0     | 4     | 4,5   | 8,5   | 4,5   | 7     | 3,5   | 3     | 5     | 5   | 4     | 66    |
| 403             | MAFALDA SILVA   | 6   | 8   | 0     | N.F.  | 4     | 5     | 0     | 5     | 0     | 4,5   | 0     | 4     | 3,5 | 3     | 43    |
| 450             | SARA            | 4   | 6   | 2     | 0     | 3     | 4,5   | N.F.  | 4     | 2,5   | 3     | 6,5   | 2     | 3   | 2     | 42,5  |
| 456             | MARIANA         | 5   | 6   | 3     | 0     | 4,5   | 4     | 6     | 5     | 7,5   | 5,5   | 6,5   | 6     | 5   | 6     | 70    |
| 462             | TOMÁS           | 4   | 5   | 2,5   | 0     | 2     | 3     | 8     | 4     | 0     | 3,5   | 5,5   | 4     | 4   | 3     | 48,5  |
| 468             | JOANA COSTA     | 4   | 8   | 5     | 0     | 4     | 6     | 8     | 4,5   | 4     | 4,5   | 4     | 6     | 6   | 6     | 70    |
| 543             | BÁRBARA         | 5   | 8   | 3     | 4,5   | 4     | 4,5   | 7     | 4     | 6     | 3,5   | 4,5   | 4     | 6   | 4     | 68    |
| 558             | AFONSO NUNES    | 5,5 | 8   | 5     | 8     | 3     | 6     | 7     | 4     | 5     | 5     | 4,5   | 6     | 7,5 | 7     | 81,5  |
| 565             | MÓNICA          | 5   | 6   | 3     | 0     | 6     | 4     | 6     | 6     | 3     | 4     | 3     | 4     | 6   | 4     | 60    |
| 614             | AFONSO          | 6   | 11  | 5     | 8,5   | 4     | 6     | 8     | 6     | 9     | 6     | 4     | 6     | 7,5 | 6,5   | 93,5  |
| 635             | M.ª MADALENA    | 5   | 8   | 5     | 7     | 4     | 3,5   | 6     | 4     | 8,5   | 4,5   | 4     | 6     | 7,5 | 6,5   | 79,5  |
| 670             | INÊS            | 4   | 6   | 2     | 0     | 4     | 6     | 8     | 6     | 7     | 5,5   | 4     | 6     | 5   | 5     | 68,5  |
| 676             | M.ª RITA        | 4   | 8   | 3,5   | 0     | 4     | 6     | 6,5   | 6     | 0     | 4     | 0     | 4,5   | 4   | 3     | 53,5  |
| 764             | JOÃO GUILHERME  | 5,5 | 11  | 5     | 9     | 4     | 6     | 8     | 5     | 5,5   | 6     | 4     | 6     | 7,5 | 6,5   | 89    |
| 801             | RUBEN           | 4,5 | 6   | 2,5   | 0     | 4     | 6     | 8     | 4     | 7     | 5     | 4     | 4,5   | 6   | 4     | 65,5  |
| 858             | CLÁUDIO         | 5   | 4   | 5     | 3,5   | 4     | 5,5   | 6     | 4     | 6     | 4,5   | 3     | 4     | 4   | 5     | 63,5  |
|                 |                 |     |     |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |     |       | 67,2  |

